

COLECCIÓN

NUEVOS  
pensadores

# Educación y desarrollo personal

Dalia Jaqueline Santa Cruz-Vera (comp.)

Alejandra Peñacoba-Arribas

Diana Constanza Nossa-Ramos

Francesco Ferrari

Marisol Bolívar-Ramírez

Karen Gaitán-Acosta

Karen Vanessa Moreno-Ardila

Diana Catalina Moreno-Garzón

William Fernando Puentes-González

Claudia Esperanza Díaz-Gaitán

Luis Miguel Vergara-Gómez

Darwin Muñoz-Buitrago

Juan Alexis Parada-Silva

Andrés Felipe Rivera-Gómez

Martha Cecilia Lozano-Ardila

Francy Liliana Garnica-Ríos

Armando Rojas-Claros

Juan Carlos Gómez-Quitán

Luis Gabriel Montoya-Montoya

Alexander Aldana-Piñeros

6



UNIVERSIDAD CATÓLICA  
de Colombia

Vigilada Mineducación

COLECCIÓN

NUEVOS  
pensadores

# Educación y desarrollo personal

6

Dalia Jaqueline Santa Cruz-Vera (comp.)

Alejandra Peñacoba-Arribas

Diana Constanza Nossa-Ramos

Francesco Ferrari

Marisol Bolívar-Ramírez

Karen Gaitán-Acosta

Karen Vanessa Moreno-Ardila

Diana Catalina Moreno-Garzón

William Fernando Puentes-González

Claudia Esperanza Díaz-Gaitán

Luis Miguel Vergara-Gómez

Darwin Muñoz-Buitrago

Juan Alexis Parada-Silva

Andrés Felipe Rivera-Gómez

Martha Cecilia Lozano-Ardila

Francy Liliana Garnica-Ríos

Armando Rojas-Claros

Juan Carlos Gómez-Quitián

Luis Gabriel Montoya-Montoya

Alexander Aldana-Piñeros



UNIVERSIDAD CATÓLICA  
de Colombia  
Vigilada Mineducación

Santa Cruz-Vera, Dalia Jaqueline

Educación y desarrollo personal / Dalia Jaqueline Santa Cruz-Vera y otros dieciocho;  
compilado por Dalia Jaqueline Santa Cruz-Vera. --- Bogotá. Universidad Católica de  
Colombia, 2021

238 páginas ; 17 x 24 cm. —(Colección nuevos pensadores ; no. 6)

ISBN: 978-958-5133-72-3 (impreso)

978-958-5133-73-0 (digital)

I. Título II. Serie III. Rojas-Claros, Armando IV. Puentes-González, William Fernando  
VI. Díaz-Gaitán, Claudia Esperanza VI. Muñoz-Buitrago, Darwin Arturo VII. Parada-  
Silva, Juan Alexis VIII. Rivera-Gómez, Andrés Felipe IX. Nossa Ramos, Diana Constanza  
X. Ferrari, Francesco XI. Bolívar-Ramírez, Marisol XII. Lozano-Ardila, Martha Cecilia  
XIII. Garnica-Ríos, Francy Liliana XIV. Vergara-Gómez, Luis Miguel XV. Gómez-Quitián,  
Juan Carlos XVI. Montoya-Montoya, Luis Gabriel XVII. Aldana-Piñeros, Alexander XVIII.  
Gaitán-Acosta, Karen XIX. Moreno-Ardila, Karen Vanessa XX. Moreno-Garzón, Diana  
Catalina XXI. Peñacoba-Arribas, Alejandra

1. Desarrollo integral (psicología) 2. Educación de jóvenes

Dewey 155.5 SCDD ed.21

- © Universidad Católica de Colombia
- © Dalia Jaqueline Santa Cruz-Vera (comp.)
- © Alejandra Peñacoba-Arribas
- © Diana Constanza Nossa-Ramos
- © Francesco Ferrari
- © Marisol Bolívar-Ramírez
- © Karen Gaitán-Acosta
- © Karen Vanessa Moreno-Ardila
- © Diana Catalina Moreno-Garzón
- © William Fernando Puentes-González
- © Claudia Esperanza Díaz-Gaitán
- © Luis Miguel Vergara-Gómez
- © Darwin Muñoz-Buitrago
- © Juan Alexis Parada-Silva
- © Andrés Felipe Rivera-Gómez
- © Martha Cecilia Lozano-Ardila
- © Francy Liliana Garnica-Ríos
- © Armando Rojas-Claros
- © Juan Carlos Gómez-Quitián
- © Luis Gabriel Montoya-Montoya
- © Alexander Aldana-Piñeros

Primera edición, Bogotá, D. C.  
Agosto de 2021

**Dirección editorial**  
Stella Valbuena García

**Coordinación editorial**  
María Paula Godoy Casasbuenas

**Corrección de estilo**  
María José Díaz Granados M.

**Diseño de pauta**  
Juanita Isaza Merchán

**Diagramación**  
Mauricio Salamanca

#### Cómo citar en APA

##### Impreso:

Santa Cruz-Vera, D. J. (Comp.). (2021). *Educación y desarrollo personal*. Editorial Universidad Católica de Colombia

##### Digital:

Santa Cruz-Vera, D. J. (Comp.). (2021). *Educación y desarrollo personal*. Editorial Universidad Católica de Colombia.  
<https://doi.org/10.14718/9789585133730.2021>

#### Departamento de Humanidades

Diagonal 47 N.º 15-50  
Sede El Claustro  
[humanidades@ucatolica.edu.co](mailto:humanidades@ucatolica.edu.co)

#### Editorial

Av. Caracas N.º 46-72, piso 5  
[editorial@ucatolica.edu.co](mailto:editorial@ucatolica.edu.co)  
[www.ucatolica.edu.co](http://www.ucatolica.edu.co)

Hecho el depósito legal

©Derechos reservados

Licencia Creative Commons Atribución-  
CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0)



## Resumen

Esta obra, fruto de investigaciones teóricas y prácticas, señala los caminos privilegiados que conducen a la persona hacia la plenitud humana y la felicidad. El primero de ellos, la familia, escenario educativo por excelencia, puesto que en su seno se establecen los vínculos constitutivos de la personalidad: paternidad, maternidad y filiación; la familia es el lugar donde cada ser humano es reconocido y amado por sí mismo y aprende el buen ejercicio de su libertad. La escuela y la universidad constituyen el segundo espacio formativo de singular importancia; en este se ayuda a los jóvenes a desarrollar armónicamente la inteligencia, la voluntad y los afectos; lo anterior, a través de la educación formal –científica y humanística– y de aquellas actividades –como el voluntariado o el servicio social– que permiten la expresión de la compasión, la solidaridad, las cualidades artísticas, etc. Distintos ámbitos de desarrollo personal que apuntan a la consolidación de líderes virtuosos capaces de construir una cultura de la vida que camine hacia la paz.

**PALABRAS CLAVE:** Educación, plenitud personal, virtudes, voluntad, familia, habilidades emocionales, cultura de la paz, jóvenes, liderazgo.

## Abstract

This work is the result of theoretical and practical research and points out the privileged settings that lead the person towards human fulfillment and happiness. The first setting is the family, the educational setting par excellence, since the constitutive bonds of the personality such as paternity, maternity and filiation are established within it; the family is where each human being is recognized and loved and learns the proper exercise of his freedom. The school and the university constitute the second training setting of singular importance. In this, young people are helped to harmoniously develop intelligence, will and affections. This is done through formal education –scientific and humanistic– and those activities –such as volunteering or social service– that allow the expression of compassion, solidarity, artistic qualities, etc. Different areas of personal development that aim at the consolidation of virtuous leaders capable of building a culture of life that moves towards peace.

**KEYWORDS:** Education, personal fulfillment, virtues, will, family, emotional abilities, culture of peace, youth, leadership.

# CONTENIDO

Prólogo

7

1 • La familia, escuela de libertad para el desarrollo integral

Diana Constanza Nossa-Ramos, Francesco Ferrari

13

2 • Formación de la voluntad en jóvenes  
universitarios: realidad y claves educativas

Alejandra Peñacoba-Arribas, Dalia Jaqueline Santa Cruz-Vera,  
Marisol Bolívar-Ramírez

37

3 • Liderazgo virtuoso: un camino de plenitud personal

Dalia Jaqueline Santa Cruz-Vera, Karen Gaitán-Acosta

65

4 • Experiencias de voluntariado como estrategia para fomentar  
habilidades emocionales en jóvenes universitarios

Marisol Bolívar-Ramírez, Karen Gaitán-Acosta,  
Karen Vanessa Moreno-Ardila, Diana Catalina Moreno-Garzón

85

5 • El amor como factor de desarrollo humano en la pareja

William Fernando Puentes-González,  
Claudia Esperanza Díaz-Gaitán

103

6 • Hacia una cultura de paz desde el desarrollo humano  
y la universidad

Luis Miguel Vergara-Gómez, Darwin Muñoz-Buitrago

119

7 • El *pathos* cristiano, vía que conduce a una educación  
en la compasión

Juan Alexis Parada-Silva, Andrés Felipe Rivera-Gómez

157

8 • Estrategias de búsqueda, clasificación y verificación de la  
información en la web

Martha Cecilia Lozano-Ardila, Francy Liliana Garnica-Ríos

177

9 • Trabajo social y educación para el servicio

Armando Rojas-Claros, Juan Carlos Gómez-Quitián,  
Luis Gabriel Montoya-Montoya

203

10 • Formación del artista en la obra *El arte como experiencia* de  
John Dewey

Alexander Aldana-Piñeros

223

## Prólogo

Alejandra Peñacoba-Arribas\*

La educación, ese ayudar a los alumnos a completarse, constituye la pasión de algunos educadores. Pasión (del latín *passio*, sufrir, padecer) que implica afectarse por el desarrollo personal de los alumnos –y, por tanto, empeñarse en la tarea educativa–. Esto es lo que pretende esta compilación de artículos de varios educadores de la Universidad Católica de Colombia.

Vivimos en una sociedad globalizada en la que se habla, en algunos contextos, de un cambio de época. Nuestros jóvenes viven en una atmósfera de superficialidad e inconstancia, de presentismo (en el que no ven en el pasado ninguna referencia y en el futuro solo atisban la incertidumbre y la falta de proyectos), de búsqueda de bienestar y de comodidad (conseguir todo con un mínimo esfuerzo e inmediatamente), de relaciones superficiales que no conlleven mucho compromiso, de incapacidad para decidirse de manera permanente, de totalitarismo de la conexión (que paradójicamente no favorece la comunicación personal).

En este contexto, a lo largo de estas páginas se percibe el deseo de alentar, tanto en el ambiente familiar como en los centros

---

\* Doctora en Educación, Universidad Complutense de Madrid. Docente, Facultad de Educación, Universidad de Burgos; profesora invitada, Universidad Católica de Ávila (UCAV); miembro del grupo de investigación Innovación Pedagógica en Educación Superior (IPES), en la UCAV. <https://orcid.org/0000-0002-0414-4795>



educativos, la capacidad de entrega (poniéndose en el lugar del otro y ayudando al que lo necesita), de enseñar el valor del fracaso como palestra para ver en los obstáculos una oportunidad de aprendizaje, de educar en la compasión que engloba la preocupación por el otro y la corresponsabilidad para hacer frente al individualismo egoísta, de modo que se pueda recuperar la confianza y la sensibilidad propias de lo humano.

Se propugna la necesidad de fortalecer la formación de la libertad, atendiendo a educar todas las dimensiones de la persona: la inteligencia, la voluntad y los afectos.

A su vez, se ve necesario reforzar, en el proceso educativo, la formación de la voluntad, y se proponen algunas claves educativas tomando como base la Pedagogía de las cumbres, de Tomás Morales Pérez, y la Pedagogía de la obra bien hecha, de Víctor García Hoz.

Se trata de educar en la virtud, de modo que el líder crezca haciendo crecer a los demás, desplegando sus máximas potencialidades a través del conocimiento personal y de la forja de su carácter, desarrollando sus virtudes.

El trasfondo de todo esto es lograr el crecimiento personal hacia la plenitud y la felicidad.

El lector puede preguntarse cómo conseguir lo anterior. A lo largo del libro los autores van explicando caminos que contribuyen a este crecimiento. Se muestran experiencias de voluntariado en el medio universitario en las que se siguen, precisamente, procesos de formación de la virtud para fortalecer las facultades racional, afectiva y volitiva. Se manifiesta, del mismo modo, cómo es imprescindible el cultivo del amor –también, y especialmente, en estos tiempos de pandemia–. El hombre o la mujer aspiran profundamente a amar y ser amados. Así, por el amor, cada ser humano sale de sí mismo para entrar en comunión con otros seres como él.

Por otra parte, se aboga por una cultura de la paz a través de la formación crítica, de la valoración e inclusión del otro, o del cultivo de la imaginación por medio de las humanidades y las artes, de modo que se identifique el acto artístico como un ejercicio formativo de las cualidades personales del artista, en relación con el ámbito social en el que se desarrolla.

Se trata de mostrar cómo a la universidad le corresponde ofrecer las condiciones necesarias para lograr un desarrollo integral, de cara a potenciar la responsabilidad en la marcha de la sociedad. Una sociedad que deberá ofrecer asistencia para ayudar y brindar protección a todos sus integrantes. Lo anterior, a partir de una lectura crítica de la información que se ofrece en el mundo cibernético.

Por tanto, quizá fuera positivo un replanteamiento del individualismo como actitud moral, potenciando todo aquello que conduzca a relaciones sociales consistentes que busquen el bien común.

El ser humano, hombre o mujer, tiene la posibilidad de perfeccionarse, tanto a nivel personal como en sus relaciones sociales. Desarrollar la plenitud personal implica estar siempre tomando decisiones. Y esto solo lo podrá hacer con decisiones libres, porque tenemos la posibilidad de ser dueños de nuestras acciones o esclavos de las mismas.

Somos más libres en tanto mejor elegimos, y mejores personas en tanto elegimos un bien mayor.

Con Cervantes podríamos afirmar que “la libertad, Sancho, es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos; con ella no pueden igualarse los tesoros que encierra la tierra ni el mar encubre; por la libertad, así como la honra, se puede y debe aventurar la vida” (Cervantes, 2015, p. 608).

Este proceso de crecimiento se podría expresar con unos términos significativos:

1. Autorrealizarse: la autorrealización hace referencia a lo bueno, lo verdadero y lo bello. Implica vencer la comodidad y el capricho si estos no favorecen los actos buenos. De ahí que autorrealizarse implique crecimiento de la voluntad para trabajar por estos actos, aunque suponga esfuerzo y dedicación.
2. Adherirse: una vez conocida la verdad, hace falta una voluntad fuerte para adherirse a ella. La libertad no es independencia sino vinculación: ¡La libertad supone amor! Esa vinculación solo produce crecimiento personal si se elige el bien, porque elegir el mal solo es muestra de poseer libre arbitrio: solo hay verdadera libertad adhiriéndose a lo bueno.

En educación esto supone un reto, porque a quien nada quiere –no se adhiere a nada– no se le puede plantear ninguna exigencia. Solo un fin aceptado y querido arrastra tras de sí acciones libres. La adhesión impulsa la fidelidad y la constancia en el trabajo por el perfeccionamiento.

3. Preguntarse, camino de libertad: para este perfeccionamiento es necesario preguntarse, es decir, buscar la verdad sobre las cosas, sobre el hombre. ¿Por qué?, porque con frecuencia nos encontramos –en nosotros mismos o en los demás– con la confusión entre lo que el hombre es, lo que quiere y lo que realmente hace.

Efectivamente, el hombre ya es, pero está “inacabado”, por lo que puede crecer, perfeccionarse. En palabras de Millán-Puelles “somos libres, o sea, no estamos hechos del todo; pero somos, o sea no todo lo tenemos que hacer” (1974, p. 304, citado en Peñacoba, 2012, p. 39). Nos vamos haciendo, entonces, con el uso de la libertad. Pero esta es una dimensión de nuestra naturaleza, por tanto, a mayor adecuación a dicha naturaleza, mejor uso de la libertad.

4. Arriesgarse: lo anterior nos hace pensar que toda decisión supone un riesgo, nos pone frente al trance de dar con la respuesta

correcta. Efectivamente, la libertad supone, al menos, dos posibilidades riesgosas: la infidelidad y la traición. Con todo, es preciso perder el miedo a equivocarse y no dejar de tomar iniciativas por temor al fracaso.

Y esto no solo en el plano de las actuaciones personales, sino en la tarea educativa. El educador –y todos lo somos– debe tener la valentía de correr el riesgo de que el educando ejerce su libertad.

5. Entusiasmarse: esta tarea se realiza con más eficacia y facilidad si algún ideal entusiasmo a la persona que se autoeduca o pretende educar a otros.

El educador debe hacer brotar el sentido de admiración –el entusiasmo– de modo que se tenga un “porqué” que impulse a buscar –y poner por obra una vez encontrado– un “cómo” conseguir la meta propuesta. Y en esto debe también despertar el sentido crítico para saber juzgar el valor perfectivo de las ideas, las decisiones y las propuestas que se le presentan, y autocontrolarse.

### Referencias

- Cervantes, M. de (2015). *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Editorial Verbum.
- Millán-Puelles, A. (1974). *Economía y libertad*. Confederación de Cajas de Ahorro.
- Peñacoba, A. (2012). *La educación de la libertad y la plenitud humana personal en Millán-Puelles*. U. Complutense. <http://eprints.ucm.es/14746/1/T33594.pdf>



## La familia, escuela de libertad para el desarrollo integral

**Diana Constanza Nossa-Ramos\***  
**Francesco Ferrari\*\***

*Solo hay dos legados duraderos que  
podemos esperar dar a nuestros hijos.  
Uno de ellos son raíces, el otro, alas.*

Johann Wolfgang von Goethe<sup>1</sup>

### Resumen

En el semillero Educación, Mujer y Familia<sup>2</sup>, la inquietud por profundizar en el tema de la libertad surgió de la lectura del capítulo

---

\* Docente, Departamento de Humanidades; miembro del grupo de investigación *Philosophia Personae*, Departamento de Humanidades, Universidad Católica de Colombia. Líder del semillero de 2016 a 2020. <https://orcid.org/0000-0002-8600-9473>

\*\* Docente, Departamento de Humanidades y de la maestría en Ciencia Política, Universidad Católica de Colombia; miembro del grupo de investigación *Philosophia Personae*, Departamento de Humanidades, Universidad Católica de Colombia. Líder de la línea Educación, Ética y Política y líder del Semillero Educación, Mujer y Familia desde 2020. <https://orcid.org/0000-0002-3303-0586>

1 Cita extraída de Figueredo (2019).

2 El Semillero del Departamento de Humanidades está vinculado al grupo *Philosophia Personae*, en la línea de investigación Educación, Ética y Política. Su objetivo principal es indagar sobre la mujer, la educación y la familia desde la perspectiva del humanismo cristiano, con el fin de iluminar los debates antropológicos y socioculturales del mundo de hoy.

Se agradece especialmente a Viviana Reyes y Ángel Toloza, Facultad de Psicología; Diana Sofía Erazo, Karen Burgos y Sonia Poveda, Facultad de Derecho quienes, durante el año 2018, colaboraron en la preparación del presente capítulo.

VII de la Exhortación Apostólica *Amoris Laetitia*, relacionada con la educación de los hijos. El papa ofreció algunos elementos para generar en la familia “procesos de maduración de su libertad, de capacitación, de crecimiento integral, de cultivo de la auténtica autonomía” (Francisco, 2016, n.º 261).

Tomando como referencia esta propuesta, el presente capítulo contiene una mirada a la misión educadora de la familia, que se desarrolla en pasos concretos para la educación de la libertad. Esta concepción católica de libertad no puede separarse de la verdad y debe comprender todas las dimensiones de la persona, como son: la inteligencia, la voluntad y los afectos.

Así, posteriormente se subraya cómo esta acción pedagógica puede llevar a una formación integral de las personas con el fin de construir familias y grupos sociales más solidarios. Además, se presenta como un reto enseñar a aceptar el fracaso y a ver en los obstáculos una oportunidad de aprendizaje.

Por último, tomando las referencias del magisterio pontificio, se menciona cómo la familia, con el ejemplo de los padres, las prácticas de piedad popular, la alegría y la esperanza propias del cristiano, desarrolla su tarea de ser transmisora de la fe.

*Palabras clave:* libertad, entrega amorosa, educación, afectividad, familia, fe.

## Introducción

La reflexión sobre la familia ha sido uno de los aspectos más desarrollados por el magisterio pontificio contemporáneo<sup>3</sup>. De los papas del siglo XX, el que más enfocó su atención hacia este tema fue Juan

3 Para profundizar en el pensamiento magisterial sobre la familia se puede consultar el *Enchiridion Familiar*. También se pueden visitar las páginas del Pontificio Consejo para la Familia, constituido en 1981 por el papa Juan Pablo II y del Dicasterio para los laicos, la familia y la vida instituido por el papa Francisco en 2016.

Pablo II, quien, en la Carta a las familias de 1994, aseguró que uno de los designios de esta es ser “la primera escuela del ser humano. ¡Sé hombre! –es el imperativo que en ella se transmite–, hombre como hijo de la patria, como ciudadano del Estado y, se dice hoy, como ciudadano del mundo” (Juan Pablo, 1994a, n.º 15).

El papa Francisco (2016) retomó esta idea del pontífice polaco al mencionar que la familia es la “primera escuela de los valores humanos, en la que se aprende el buen uso de la libertad” (n.º 274). Con la pregunta ¿dónde están los hijos? (Francisco, 2016, n.º 260) quiso explicar que la gran cuestión implica saber “no a dónde está el hijo físicamente, con quién está en este momento; sino dónde está en un sentido existencial” (n.º 261).

De esta manera, si la pregunta fuera dirigida a nuestro hogar, ¿podríamos responder cuáles son las convicciones de nuestros hijos, su proyecto de vida y sus anhelos más profundos? ¿Hemos propiciado espacios para conocerlos? Y, sobre todo, pregunta el papa, “¿realmente queremos saberlo?” (Francisco, 2016, n.º 261).

Tema central de la reflexión en torno a la familia es el sentido de la libertad, pues, según el *Catecismo de la Iglesia católica*, la libertad “es en el hombre una fuerza de crecimiento y de maduración en la verdad y la bondad. La libertad alcanza su perfección cuando está ordenada a Dios, nuestra bienaventuranza” (n.º 1731). Este concepto, que permite identificar la libertad como un valor moral, que trasciende a la existencia de una coacción y se convierte en proceso de autorrealización y plenitud humana, hunde sus raíces en el cristianismo (Melina *et al.*, 2010)<sup>4</sup>.

4 Los autores hacen mención a varios aspectos relacionados con la libertad y la revelación: “La libertad del hombre siempre remite a una experiencia concreta de encuentro, que despierta a la libertad por medio de la llamada que supone la presencia de otra persona” (Melina *et al.*, 2010, p. 416.). También hacen referencia a la alianza que tiene como condición la liberación del pueblo de Israel: “solo un pueblo libre puede hacer alianza con Dios, que se muestra entonces como fuente de



Empero, a partir del siglo XIX, a la concepción católica de libertad se acercan otras definiciones. Una de ellas es la ausencia de coacción por parte de las autoridades públicas, que exaltó el sentido de *libertad de*: expresión, de cátedra, de cultos etc. (Melina *et al.*, 2010, p. 421). Esta concepción, según los autores, constituye “una dejación de la libertad a una decisión externa, fácil manipulación de los contenidos de la libertad por elementos de presión social” (p. 421). Otra postura es reducir la libertad solamente a la capacidad de elección, entonces, para el hombre “cualquier límite a la libertad le vendría desde fuera y no podría ser sino otra libertad” (p. 424).

Aunado a ello, otra postura de la libertad entendida como ausencia de vínculos es una amenaza directa a la familia. Esta posición, unida al emotivismo que somete la elección humana entre el bien y el mal “al mundo del sentimiento, el agrado o desagrado que nos [depara], no [tiene] que ver con la verdad o con la falsedad del acto y del resultado del mismo” (Carravilla, 2018, p. 63)<sup>5</sup>.

Estas formas de comprender la libertad no logran responder a los anhelos profundos del hombre y, especialmente, no le dan la posibilidad de alcanzar la felicidad y el bien que la naturaleza humana le señala (Gómez *et al.*, 2014). Al contrario, parece que estamos viviendo una paradoja: entre más libres e independientes queremos ser, más esclavos somos de nosotros mismos. En este sentido, Lobato afirma que “la hora moderna es ante todo la hora de la libertad,

---

libertad” (Melina *et al.*, 2010, p. 417.). En la experiencia de la Creación, la libertad humana también es un reflejo de la libertad divina.

5 “El planteamiento según el cual el único límite que se debe a las propias acciones es el daño a tercero, ignorando la existencia de normas y valores trascendentes y, por tanto, la imposibilidad de cualificar las concepciones de la vida como buenas o mejores que sus contrarias. La consecuencia lógica son el relativismo y el subjetivismo, de los que se deriva la afirmación de que todo vínculo que trasciende la voluntad de los sujetos es una forma de violencia o esclavitud. En esa mentalidad se apoya la crítica al matrimonio y se trata de sustituirlo por uniones libres o rápidamente solubles mediante una facilitación extrema del divorcio” (Madrazo, 2019, p. 282, citando las Conclusiones del V Congreso Mundial Teológico-Pastoral, Valencia, 4-7 de julio de 2006. Pontificio Consejo para la Familia, 2007, p. 671).

la salida de la minoría de edad, la osadía de atreverse a conocer por sí mismo y a fabricar un mundo nuevo a su medida” (2007, p. 5). Sin embargo, se convierte en “su tragedia más profunda” (p. 5), porque vive anhelando la liberación, pero, al mismo tiempo, “ofrece síntomas de no soportar el peso de la libertad” (p. 5).

Se entiende, entonces, que estas concepciones reduccionistas de la libertad afectan directamente el sentido de familia que en este texto se pretende revisar. Pensar que el matrimonio, la maternidad o paternidad son esclavizantes para el hombre sugiere la destrucción de tales vínculos y convierte la vida del hogar en un lugar de paso. O reducir la estabilidad de la familia al sentimiento irracional justifica que el elemento fundamental es la emoción, de tal modo que si esta desaparece: “no importa cambiar de persona, no interesa si quien genera en la persona sentimientos es hombre o mujer, no es relevante si hay hijos, finalmente debe ser ‘auténtico’ con lo que siente porque solo así se es libre” (Larrú, 2013, citado por Nossa-Ramos, 2015, p. 77).

El magisterio pontificio ha denunciado los riesgos del individualismo y el mal concepto de libertad. Ya en el año 1960, Juan XXIII reprobó las tendencias ideológicas que exaltan “por un lado la libertad desenfrenada, por el otro la supresión de la personalidad que le quitan al trabajador su dignidad, reduciéndolo a un instrumento de lucha” (1960b, p. 398). Tal crítica a la libertad desenfrenada puede ser extendida también a los miembros de una familia; porque, como escribía el pedagogo Tomás Morales en su libro *Forja de Hombres*, no hay nadie más pobre que un joven:

Con las ideas confusas y falta de voluntad yerra en sus peticiones. Reclama libertad insensata, sin saber que necesita disciplina y trabajo. Clama por sus derechos, sin darse cuenta de que necesita sobre todo cumplir con sus deberes. Grita en busca de placer cuando necesita sentido para su vida. Exige reformas en su entorno, ignorando que debe comenzar por la suya.

Todo ello hace que los jóvenes sean los más pobres porque ni ellos se dan cuenta de su pobreza. (Morales, 2008, p. 88)

Ante las problemáticas de la concepción de la libertad y de una familia como unidad solidaria, la presente reflexión busca contribuir al campo de la educación, exponiendo las propuestas de trabajo de algunos pedagogos que ven la formación integral como una tarea urgente para todos aquellos que tengan la responsabilidad de sacar lo mejor de quienes están a su cuidado.

El objetivo del capítulo es, entonces, plantear cómo la familia, según su misión y esencia, puede educar la libertad de los hijos. Por otra parte, esa educación no se basa solamente en la formación de la voluntad, sino que necesita tener en cuenta a la persona en su totalidad.

### **La esencia educadora de la familia**

Para Acosta, “la actual crisis de la sociedad, del matrimonio y de la familia es fundamentalmente una crisis del sujeto” (2007, p. 13). Como se vio anteriormente, abarcar a la persona en su totalidad es fundamental para entender sus anhelos y necesidades más profundas. En esta misma línea, la comprensión de la realidad familiar actual no puede reducirse al análisis de hechos y datos, toda vez que requiere complementarse con la antropología filosófica y la ética. Altarejos (2009) no desconoce que los análisis sociológicos tengan un gran valor para entender la realidad de la familia, pero no tienen la última palabra. Afirma el autor citado que la familia no se limita a estas cifras brindadas por la sociología, sino que debe ir más allá de los simples resultados de observación.

Si se analizara la realidad familiar desde sus funciones sociales, propone Altarejos (2009), se podrían establecer tres aspectos: producir, reproducirse y socializar. Estas funciones son las consecuencias del ser de la familia, mas no son la esencia de esta. Si nos quedamos con

esta visión, la familia es una mera asociación, es decir, en palabras de Tönnies (1974, citado por Altarejos, 2009, p. 20), una agrupación humana que se organiza en función de unos fines voluntariamente preestablecidos, amparados bajo un contrato legal y en el ejercicio de procedimientos mecánicos de relación intersubjetiva.

En cambio, si se mira la familia desde dentro, desde el ámbito de la intimidad, se puede entender como una comunidad con una misión, un cometido, que va más allá de las funciones. El concepto de misión tiene un intrínseco contenido de sustancia ética, en tanto que la tarea puede ser revocable pero no reemplazable o sustituible (Altarejos, 2009). Los fines en una comunidad son las mismas personas que la integran. Las responsabilidades entre sus miembros trascienden lo contractual y legalmente establecido, porque son compromisos personales y éticos. Así mismo, los actos interpersonales de aceptación-donación son libres; por esto “se nos quiere sin condiciones” (Lombana, 2016, p. 117), es decir, que existe un reconocimiento de la dignidad de cada uno independientemente de criterios económicos o utilitaristas, de eficiencia y rentabilidad.

Visto de este modo, el núcleo familiar no se reduce a un grupo de individuos que viven juntos, con la posibilidad abierta de su reemplazo porque solamente cumplen una función. Para Altarejos, la familia es una comunidad originaria de personas que tiene como tarea “actualizar y plenificar su ser original” (2009, p. 37), acrecentando la vida comunitaria mediante el reconocimiento y el crecimiento de sus miembros como personas<sup>6</sup>.

En ese sentido, la familia se convierte en el lugar de sostén, acompañamiento y guía (Francisco, 2016, n.º 260), y se constituye como

---

6 “El funcionalismo olvida que la familia tiene unos vínculos recíprocos que no son casuales y que las personas importan por lo que son en sí mismas y no por su función; cada integrante de la familia es irrepetible dentro de este núcleo y jamás se sustituirá pues ‘la familia no es un mero agregado de individuos’” (Acosta, 2007, p. 122, citado por Nossa-Ramos, 2015, p. 77).

elemento fundamental y natural de la sociedad. Es el ámbito de la socialización primaria, pues es allí donde se enseña y también se aprende a convivir, a escuchar, a respetar al otro (n.º 276). Según esta interpretación, una de las características más importantes de la familia es su papel formador.

Esta idea fue presentada por el papa Juan Pablo II en la Exhortación Apostólica *Familiaris Consortio*, en la cual mencionó que los cuatro cometidos generales que tiene la familia son: “La formación de una comunidad de personas; el servicio a la vida; la participación en el desarrollo de la sociedad; y, participación en la vida y misión de la Iglesia” (1981, n.º 17). La familia asume así “el deber específico de la socialización y educación de los hijos. En ella se imparten virtudes, valores y tradiciones de índole cultural, ética, social, intelectual y religiosa que son esenciales para todo hombre libre y responsable” (Lombana, 2016, p. 121).

La familia, entonces, es el escenario educativo por excelencia. Busca que cada uno de sus miembros desarrolle su proyecto vital de manera libre, es decir, confirmando sus anhelos más íntimos, comprendiendo que la libertad es para hacer el bien y evitar el mal. Los aprendizajes decisivos para la formación de la personalidad son los adquiridos en la familia: tanto las frustraciones como las orientaciones básicas en la apertura a la realidad (Altarejos, 2009). Esto también fue reconocido por el Concilio Vaticano II en la declaración *Gravissimum Educationis*: “Este deber de la educación familiar es de tanta trascendencia que, cuando falta, difícilmente puede suplirse” (1965, n.º 3)<sup>7</sup>.

.....  
7 “A la función educativa se le ha añadido el adjetivo ‘derecho’ para defender a las familias ante las ideologías totalitarias, como el marxismo, que han pretendido dar al estado la tarea de educar a los ciudadanos. Estas ideologías niegan a los padres el derecho de educar a sus hijos. En nuestros días, muchas veces son los mismos padres los que no reconocen su derecho a la educación de sus hijos, otras veces reconociendo que lo tienen, renuncian a él” (Madrazo, 2019, p. 273).

Y uno de los tantos retos que se le presentan a la familia en su misión educadora es encontrar el equilibrio entre la libertad y la disciplina: “las reglas de comportamiento y de vida son necesarias para que la persona pueda formar su carácter y prepararse para afrontar las pruebas que no faltarán en el futuro” (Benedicto XVI, 2008, citado por Madrazo, 2019, p. 279).

La tarea del educador consistirá, según Madrazo, en “ayudar al educando a usar bien su libertad [...], corrigiendo sus ideas y decisiones equivocadas” (2019, p. 279). Eso sí, citando a Benedicto XVI (2008): “Lo que nunca debemos hacer es secundarlo en sus errores, fingir que no los vemos o, peor aún, que los compartimos como si fueran las nuevas fronteras del progreso humano” (Madrazo, 2019)<sup>8</sup>.

Un punto importante que no puede olvidarse es que esta libertad es orientada por la verdad. Va más allá de “la espontaneidad del deseo y sentimiento” (Carravilla, 2018, p. 73) o de la posibilidad de optar entre una cosa y otra. Esto lo corrobora Joseph Ratzinger en su obra *Verdad y libertad* (1999), en la que afirma:

Es falsa una comprensión de la libertad que tiende a considerar la liberación exclusivamente como la anulación cada vez más total de las normas y una permanente ampliación de las libertades individuales hasta el punto de llegar a la emancipación completa de todo orden. Para no conducir al engaño y la autodestrucción, la libertad debe estar orientada por la verdad, es decir, por lo que realmente somos, y debe corresponder con nuestro ser. Puesto que la esencia del hombre consiste en ser a partir de; ser con y ser para, la libertad humana sólo puede existir en la comunión ordenada de las libertades. Por consiguiente, el derecho no es la antítesis de la libertad, sino una condición, ciertamente un elemento constitutivo de la misma. La liberación no reside en la abolición gradual del derecho y las normas, sino

---

8 La libertad es entendida como “una energía interior que me permite abrirme al mundo de las personas para servir las por amor y al mundo de las cosas para dominarlas mediante el saber” (Castillo, 2009, p. 163). Y la “capacidad de aceptar nuevas responsabilidades; de hacer lo que no gusta, por sentido del deber; de asumir las consecuencias de las propias decisiones; de responder de nuestros actos ante los demás” (p. 177).

en la purificación de nosotros mismos y las normas de tal manera que sea posible la coexistencia humana de las libertades.

Esto mismo lo mencionó Juan Pablo II (1997) dos años antes, en un viaje apostólico a Río de Janeiro, en el que afirmó que: “la felicidad no se consigue por el camino de la libertad sin la verdad, porque se trata del camino del egoísmo irresponsable, que divide y corroe a la familia y a la sociedad”. De este modo es que la libertad debe estar intrínsecamente vinculada a la realidad del ser persona, sin reduccionismos sociológicos, biológicos o psicológicos (Melina *et al.*, 2010).

Conocer la verdad y “la verdad os hará libres” (Jn 8,31-32) son aspectos fundamentales en la formación de la libertad, pues la persona libre “está abierta a sí misma, por lo que tiene un gran autoconocimiento. Es realista y se acepta como es. [...] Sabe dar razón de sus ideas y opciones desde dicho proyecto. [...] Actúa desde ella, no desde lo que de ella esperan” (Domínguez, 2007, pp. 15-16).

### **La educación de la libertad incluye la totalidad de la persona**

Una vez descritas algunas características de la libertad, es necesario mencionar que su educación debe tener en cuenta todas las dimensiones del hombre. Se debe buscar el desarrollo “armónico de sus condiciones físicas, morales e intelectuales, a fin de que adquieran gradualmente un sentido más perfecto de la responsabilidad en la cultura ordenada y activa de la propia vida y en la búsqueda de la verdadera libertad” (Concilio Vaticano II, 1965, n.º 1).

Así, por ejemplo, al niño y al joven se les debe enseñar a pensar, propiciar espacios de reflexión a través de una doble vía: primero apreciando la realidad y, segundo, analizándola a través del silencio (Carravilla, 2018). De este modo, también se desarrollará una pedagogía de la vida espiritual en la que “el joven adquiera conciencia

de la correspondencia que existe entre las verdades que se le enseña a creer y las aspiraciones interiores que brotan de su personalidad hacia ideales de justicia, de caridad y rectitud moral” (Juan XXIII, 1960a, p. 101).

José Antonio Alcázar Cano (s. f.) subrayó la importancia de hacer pensar al educando y enseñarle a “no aceptar acríticamente lo que presentan los medios de comunicación. Fundamentar lo que se dice”. El educador tendrá que “aprovechar las ocasiones que ofrece la vida familiar para hablar con los jóvenes potenciando así su sentido crítico” y “enseñarles a considerar las cosas, para que no se dejen arrastrar por estados emocionales pasajeros y a no juzgar con precipitación”. De este modo, los jóvenes aprenderán a “exponer las razones, los motivos que aconsejan actuar de un modo u otro”.

Pero la reflexión y el pensamiento son insuficientes si no se llevan a la acción: “las ideas no se comprenden hasta que se viven y dejan de comprenderse cuando dejan de vivirse” o “quien no vive como piensa, acaba pensando como vive” (Carravilla, 2018, p. 92). Esta labor no aplica solo para los hijos, sino que los padres requieren estar en una constante autoeducación (Madrado, 2019). El ejercicio del desarrollo de virtudes como la constancia y la paciencia es un trabajo diario de todos los miembros de la familia.

Como unidad familiar, es necesario desarrollar “hábitos buenos e inclinaciones afectivas a favor del bien” (Francisco, 2016, n.º 264). No obstante, se requiere un orden y unas prácticas sencillas que contribuyan a este fin. Algunos ejemplos de ello son querer pocas cosas, esto genera disciplina y concentración; no proponerse cosas imposibles; practicar la virtud de la constancia y la capacidad de volver a empezar; aplicarse autocorrectivos, etc. (Morales, 2013 citado por Carravilla, 2018)<sup>9</sup>.

.....  
9 Se puede profundizar en el tema de liderazgo virtuoso de Alexandre Havard. Este autor propone la educación de las virtudes teniendo en cuenta el temperamento de



En otro campo, la educación de los afectos hace referencia al ordenamiento de nuestros sentimientos, a la consecución de un equilibrio y al desarrollo de virtudes de la esfera afectiva como la gratitud, la rectitud y la bondad (Carravilla, 2018). El formador Tomás Morales era consciente de ello cuando observaba que las marchas y los campamentos poseían un gran valor para educar la reflexión, la voluntad y la afectividad, porque en ellas se ponían en práctica las lecciones aprendidas como disciplina, austeridad, sacrificio, entrega. Además, se asimilaban las ideas inculcadas: “no olvidemos que el hombre piensa más que con la cabeza, con el corazón, es decir, que influyen en su entendimiento las pasiones o sentimientos que dominan su vida” (2008, p. 132).

Esta aseveración demuestra la importancia de los afectos en la persona. No basta educar la inteligencia y la voluntad, si no se forma la afectividad del educando, entendiendo la afectividad como una dimensión de la persona que nos conmueve, que provoca en nosotros un “estado afectivo determinado: en el origen de la actuación nuestra afectividad toma forma de deseos, ilusiones, esperanzas, temores; durante la actuación como: placer, disgusto, diversión y aburrimiento; y al finalizar la actuación en forma de tristeza, satisfacción, ánimo, remordimiento, angustia” (Risco, 2009, p. 140).

Con los afectos, siguiendo a Ana (2009), se logra iluminar nuestra razón, fortalecer la voluntad, capacitarnos para tomar decisiones que tiendan a la bondad, a la verdad y a la capacidad de amar. Es algo propio que el ser humano tiene incluso antes de nacer, se percibe en la niñez por medio de las relaciones familiares, basando el afecto en la aceptación o el rechazo de los demás respecto a su

---

cada persona para que, forjando el carácter, hagamos de nosotros la mejor versión. Allí se podría analizar cómo la familia, al conocer el temperamento de cada uno de sus miembros, forja su carácter, especialmente en las virtudes de la magnanimidad y la humildad.

forma de actuar; también en la etapa de juventud donde prevalecen los lazos afectivos con un grupo de amigos (2009).

Gracias a la afectividad descubrimos que estamos llamados a una promesa que tiene como vía el amor e influye de tal manera en nuestra forma de actuar; una necesidad o un deseo de amar y ser correspondidos (Risco, 2009). Después se concreta en la elección de una persona para vivir en matrimonio, en la atención a la llamada a la virginidad o el celibato o a vivir una vida de servicio a los demás.

Enseñar esto es una tarea indispensable en una época de analfabetismo afectivo, que se traduce como una incapacidad para leer o interpretar “las propias emociones, los propios sentimientos, el mundo interior y darle significado; evitando que exploten de manera incontrolada. Incapacidad de escribir y plasmar nuestra historia personal desde lo que se siente dentro de sí, pero todo con sentido” (Melina, 2009, citado por Nossa-Ramos, 2015, p. 78)<sup>10</sup>. Por esto es que, ante la necesidad de educadores que contribuyan a la superación de este analfabetismo afectivo, el papa Juan XXIII invitó a los maestros a brindar un testimonio “serio y entregado de su fuerte personalidad cristiana” (1959b, p. 705).

La educación afectiva supone entender que, aunque nuestros afectos surjan de manera irracional, ello no significa que la razón no pueda encauzarlos, orientarlos, darles un sentido; esto no significa eliminarlos o suprimirlos. Por tanto, requiere un profundo conocimiento

---

10 “Para aprender una lengua, es preciso escuchar y convivir con personas que la hablen bien y dialogar con ellas una y otra vez. Así aprende el niño a hablar, y posteriormente va aprendiendo la gramática y la sintaxis, hasta que consigue leer y escribir correctamente. De manera análoga, el lenguaje del amor se va aprendiendo en contacto con las personas que más nos aman y, de este modo, la persona se va disponiendo para vivir el don de sí. Aprender a leer y escribir los afectos consiste en saberlos interpretar e integrar. Notemos que ambas cosas van unidas: cuanto más y mejor leemos (interpretamos), vamos escribiendo y redactando (integrando) mejor, ya que se va enriqueciendo nuestro vocabulario y somos capaces de redactar párrafos con más precisión y belleza” (Larrú, 2008, p. 5).

de uno mismo y de la capacidad para orientar los impulsos y establecer relaciones afectivas sólidas.

Por esto, Risco propone una formación en tres vertientes. La primera es “enseñar a pensar con criterios de verdad” (Risco, 2019); es decir, desarrollar la virtud de la prudencia a través de medios como el silencio, para el conocimiento personal; para poder leer, interpretar y escribir los afectos, y poder responder a las preguntas fundamentales relacionadas con el sentido de la vida. Esta primera vertiente también incluye un análisis crítico de la realidad, especialmente de la información que nos rodea en los ámbitos afectivo y sexual.

La segunda vertiente tiene que ver con “enseñar a querer rectamente el bien” (Risco, 2019). Esto se conquista educando la voluntad y la libertad, con algunos medios como, por ejemplo, el ejercicio de pequeños actos valiosos, aunque no apetezca ejecutarlos; no ceder inmediatamente a la satisfacción de una necesidad, y habituarse a pensar en los otros.

Y, la última vertiente, “enseñar a amar con nobleza” (Risco, 2019), busca desarrollar las virtudes, especialmente la castidad, que permita vivir el amor auténtico, libre, “que se relaciona con la entrega, el compromiso, la fidelidad, exclusividad, voluntad, autodominio, espera, intimidad” (Risco, 2019).

### **Los retos de la educación: disponerse a la entrega, sobreponerse al fracaso y ser transmisora de la fe**

En su Exhortación Apostólica *Amoris Laetitia*, el papa Francisco menciona algunas recomendaciones que deben tenerse presentes para orientar a los hijos por el camino de la rectitud y el servicio a la comunidad; valores que deben fortalecerse y revitalizarse en el núcleo de cada familia. Por ello, invita a que estos sean inculcados de forma inductiva, lo que significa que los hijos, de manera autónoma, descubran cómo hacer que en su vida se practiquen los principios,

valores y normas, sin que sean impuestos. Este conocimiento sobre la vida virtuosa lo adquieren no solo de su experiencia, sino también de la observación de los comportamientos, principalmente de quienes hacen parte de su núcleo familiar, pero también de quienes componen su círculo social (Francisco, 2016, n.º 264)<sup>11</sup>.

En este sentido, se reconocen varios actores relevantes en la tarea de formación como los profesores, la familia extensa, los amigos, los medios de comunicación bien orientados, y se reitera que los principales actores de la educación de una persona son sus padres. Los padres enseñan con el ejemplo y, solo así, el niño y el joven entienden que lo que les están diciendo debe ser aplicado, y que eso será de beneficio propio ya que, al hacerlo de esa manera, tendrán una vida feliz y productiva. Así se concretará lo que decía Juan XXIII cuando definía la familia como un ambiente natural para “el desarrollo de la persona humana y providencial refugio en el que se aplacan y se endulzan las tempestades de la vida, se apagan las tentaciones de las inclinaciones indisciplinadas y se combaten los influjos de los malos ejemplos” (1959a, p. 196).

Es en la familia donde se observa que “el individualismo es el cáncer por excelencia de la convivencia familiar, habitualmente se refiere al ámbito político y social con la mención de ‘individualismo liberal’, pero donde resulta realmente nocivo es en el ámbito familiar” (Altarejos, 2009, p. 45). Esto permite entender que “la crisis de identidad personal va de la mano con la crisis de la participación social: al no hallarse cada sujeto vinculado a nadie, la identidad debe construirse autónomamente, en relación con los otros, pero no dependiendo de ellos” (p. 38). Así, “la insolidaridad no es un efecto de la individualidad del ser humano sino de un mal uso de

---

11 “La formación conjunta de hábitos en la familia no se realiza mediante programas instructivos o actividades planificadas de enseñanza moral. En el ámbito familiar no educan tanto las palabras como las acciones compartidas. La educación no se realiza mediante la comunicación objetiva, sino mediante la subjetiva o existencial” (Altarejos, 2009, p. 43).

su naturaleza racional. En este marco, se entiende que sólo hay crecimiento personal cuando se busca el bien común” (Peñacoba, 2012, p. 192)<sup>12</sup>.

Viendo esto, se puede decir que la familia también es una escuela de solidaridad. Para el papa Francisco, la labor de educar debe “despertar el sentimiento del mundo y de la sociedad como hogar, es una educación para saber ‘habitar’, más allá de los límites de la propia casa. En el contexto familiar se enseña a recuperar la vecindad, el cuidado, el saludo” (2016, n.º 276).

En otro ejemplo, conocemos varias familias que hacen voluntariado en geriátricos, orfanatos, que llevan alimento a los habitantes de calle y que su actividad como núcleo familiar no se limita a un simple asistencialismo, sino que realmente les enseñan a sus hijos a reconocer la dignidad de toda persona, sin olvidar que el mayor voluntariado está en su propio hogar, atendiendo al abuelo que está enfermo, acompañando a quien pasa por dificultades, enseñando al que no sabe.

Por ende, la familia es lugar de formación a la entrega, pero como nos recuerda el pedagogo Tomás Morales, es también centro de educación para asumir y sobreponerse a los fracasos. Para este formador, un “educador tendrá que armarse de paciencia para lograr que el educando descubra por sí mismo que el fracaso es solo aparente y le entrene para la lucha que presagia un éxito rotundo” (Morales, 2008, p. 116).

.....  
12 El papa Benedicto XVI (2009), en el VI Encuentro Mundial de las Familias de México, se refirió a la familia como una verdadera escuela de humanidad y valores perennes. Pero esta tarea se ve obnubilada “por un engañoso concepto de libertad, en el que el capricho y los impulsos subjetivos del individuo se exaltan hasta el punto de dejar encerrado a cada uno en la prisión del propio yo. La verdadera libertad del ser humano proviene de haber sido creado a imagen y semejanza de Dios, y por ello debe ejercerse con responsabilidad, optando siempre por el bien verdadero para que se convierta en amor, en don de sí mismo. Para eso, más que teorías, se necesitan la cercanía y el amor característicos de la comunidad familiar. En el hogar es donde se aprende a vivir verdaderamente, a valorar la vida y la salud, la libertad y la paz, la justicia y la verdad, el trabajo, la concordia y el respeto”.

Para el papa Francisco, las situaciones difíciles de la familia, como la enfermedad, fortalecen la unión entre sus miembros, pues, de lo contrario, “una educación que deja de lado la sensibilidad por la enfermedad humana, aridece el corazón; y hace que los jóvenes estén ‘anestesiados’ respecto al sufrimiento de los demás, incapaces de confrontarse con el sufrimiento y vivir la experiencia del límite” (2015).

La vida es un rico espacio de relaciones, a tal punto que “en la familia siempre se observa su educación o su ausencia, no es una instancia neutra respecto a la formación de las personas” (Bernal, 2009, p. 140). Todas sus vivencias la enriquecen y se aprende a ser quien es, porque “el hombre es persona en el ámbito familiar; considerado, tratado y apreciado como tal y no por las funciones que realiza. Su aceptación no se da solamente de un ejercicio intelectual sino de un acto de la voluntad llamado amor. Afirmar al otro por quien es, es amor” (Altarejos, 2009, p. 56). Y, además, “se aprende a hacer de la sociedad comunidad” (Bernal, 2009, p. 142).

Otro reto importante de la familia es que se constituya como la primera escuela para comunicar la fe a las nuevas generaciones. En la Audiencia General del 28 de noviembre, el papa Benedicto XVI (2012) recordó que los padres son “los primeros catequistas y maestros de la fe para sus hijos”. Esta tarea no requiere de actos extraordinarios, sino del aprovechamiento de las situaciones cotidianas para hablar de la fe con los hijos y de “la sensibilidad para recibir los posibles interrogantes religiosos presentes en el ánimo de los hijos, a veces evidentes, otras ocultos” (Benedicto XVI, 2012).

En esta misma línea de la transmisión de fe a las futuras generaciones, el papa Juan Pablo II, en el Encuentro Mundial de las Familias de Roma, mencionó que: “del interior de las familias, entregadas a la oración, al apostolado y a la vida eclesial, surgirán vocaciones auténticas no solo para la formación de otras familias, sino también para la vida de consagración especial” (1994b).

Pero ¿cuáles son las características de esta transmisión de fe y tarea evangelizadora? Recomienda Benedicto XVI (2012), que la comunicación de la fe debe ser siempre alegre, “que no calla o esconde la realidad del dolor, del sufrimiento, de la fatiga, de la dificultad, de la incomprensión y de la muerte misma, sino que sabe ofrecer los criterios para interpretar todo en la perspectiva de la esperanza cristiana”<sup>13</sup>.

Además, en respuesta al anterior interrogante, menciona el papa Francisco (2016) que la familia sigue siendo el lugar donde se enseñan, no solo la hermosura de la fe, sino también las razones de ella. Se configura en un camino de crecimiento que comienza con el bautismo y se va madurando en la cotidianidad: con pequeños gestos de cariño por lo sagrado (n.º 287); con la oración constante y las prácticas de piedad popular (n.º 288).

El pontífice (2016) recalca que la educación de la fe es personalizada; es decir, se adapta a cada hijo y a cada etapa, “porque los recursos aprendidos o las recetas a veces no funcionan” (n.º 288). Los niños requieren de narraciones, símbolos y gestos; mientras que a los adolescentes se les deben “estimular sus propias experiencias de fe y ofrecerles testimonios luminosos que se impongan por su sola belleza” (n.º 288).

---

13 También, el papa Benedicto XVI, en el V Encuentro Mundial de las Familias (2006) mencionó que la alegría es un elemento fundamental en la formación de los hijos, no solo en la transmisión de la fe, sino en la superación del fracaso: “Junto con la transmisión de la fe y del amor del Señor, una de las tareas más grandes de la familia es la de formar personas libres y responsables. Por ello los padres han de ir devolviendo a sus hijos la libertad, de la cual durante algún tiempo son tutores. Si estos ven que sus padres –y en general los adultos que les rodean– viven la vida con alegría y entusiasmo, incluso a pesar de las dificultades, crecerá en ellos más fácilmente ese gozo profundo de vivir que les ayudará a superar con acierto los posibles obstáculos y contrariedades que conlleva la vida humana. Además, cuando la familia no se cierra en sí misma, los hijos van aprendiendo que toda persona es digna de ser amada, y que hay una fraternidad fundamental universal entre todos los seres humanos”.

Para finalizar, el papa Francisco (2016) resume en una frase todo lo que implica la transmisión de la fe y la libertad personal, al manifestar que: “los padres que quieran acompañar la fe de sus hijos están atentos a sus cambios, porque saben que la experiencia espiritual no se impone, sino que se propone a su libertad” (n.º 288).

## Conclusiones

En la Exhortación Apostólica *Amoris Laetitia*, en su capítulo VII, el papa Francisco expone las características de la educación de los hijos y, especialmente, una educación de la libertad. Esta formación incluye una dimensión ética; un acompañamiento constante que forje la capacidad de “ponerse en el lugar del otro” y ayudar al que lo necesita; y, no menos importante, una educación en la fe.

Además, partiendo de algunos apuntes del magisterio de la Iglesia y de expertos en educación, se entiende que la libertad a la que hace referencia el papa Francisco tiene unas características que van más allá de optar; tienen que ver con la plenitud humana y la felicidad auténtica. Pero no puede dejarse de lado que la formación de la libertad reúne educar todas las dimensiones de la persona como son: la inteligencia, la voluntad y los afectos.

Así, el magisterio del papa Francisco sobre la familia se pone en continuidad con el de Juan XXIII y Juan Pablo II, quienes enfatizaron que la familia es la academia primigenia del hombre en la que se le enseña a pensar con criterio, a amar con corazón noble y a persistir en la consecución del bien. Esto influirá en el desarrollo del proyecto vital de sus miembros y enriquecerá sus relaciones personales y sociales.



## Bibliografía

- Acosta, J. (2007). *La luz que guía toda la vida*. Edice.
- Alcázar, J. (s. f.). *Educación en y para la libertad*. Educrea. <https://educra.cl/educar-en-y-para-la-libertad/>.
- Altarejos, F. (2009). Cambios y expectativas en la familia. En A. Bernal (Ed.), *La familia como ámbito educativo* (2 ed., pp. 17-87). Rialp.
- Barrio, J. (2009). Libertad y verdad. Hacia una perspectiva realista de la libertad. En L. Jiménez (Dir.), *La juventud a examen*. Fundación Universitaria Española.
- Benedicto XVI (2006). Viaje apostólico a Valencia (España) con motivo del V Encuentro Mundial de las Familias el 8 de julio. [http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2006/july/documents/hf\\_ben-xvi\\_spe\\_20060708\\_incontro-festivo.html](http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2006/july/documents/hf_ben-xvi_spe_20060708_incontro-festivo.html).
- Benedicto XVI (2008). Mensaje a la Diócesis de Roma sobre la tarea urgente de la educación, 21 de enero. [http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/letters/2008/documents/hf\\_ben-xvi\\_let\\_20080121\\_educazione.html](http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/letters/2008/documents/hf_ben-xvi_let_20080121_educazione.html).
- Benedicto XVI (2009). Discurso del Santo Padre Benedicto XVI en conexión televisiva al final de la misa de clausura del VI Encuentro Mundial de las Familias en Ciudad de México, 18 de enero. [http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2009/january/documents/hf\\_ben-xvi\\_spe\\_20090118\\_famiglie-messico.html](http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2009/january/documents/hf_ben-xvi_spe_20090118_famiglie-messico.html).
- Benedicto XVI (2012). Audiencia General del 28 de noviembre. [http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/audiences/2012/documents/hf\\_ben-xvi\\_aud\\_20121128.html](http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/audiences/2012/documents/hf_ben-xvi_aud_20121128.html).
- Bernal, A. (2009). Entramado educativo de las relaciones personales. En A. Bernal (Ed.), *La familia como ámbito educativo* (2 ed., pp. 119-143). Rialp.
- Carravilla, M. (2018). *Matrimonio y familia: antropología y ética*. Universidad Católica de Ávila.
- Castillo, G. (2009). Educación de la libertad y de la afectividad. En A. Bernal (Ed.), *La familia como ámbito educativo* (2 ed., pp. 163-190). Rialp.
- Concilio Vaticano II (1965). Declaración *Gravissimum educationis*. [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_decl\\_19651028\\_gravissimum-educationis\\_sp.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_sp.html).
- Dicasterio para los laicos, la familia y la vida (s. f.). Inicio. <http://www.laityfamilylife.va/>.

- Domínguez, X. (2007) *Antropología de la familia. Persona, matrimonio y familia*. BAC.
- El Vaticano (s. f.a). Catecismo de la Iglesia Católica. [http://www.vatican.va/archive/catechism\\_sp/index\\_sp.html](http://www.vatican.va/archive/catechism_sp/index_sp.html).
- El Vaticano (s. f.b). Pontificio Consejo para la Familia. [http://www.vatican.va/roman\\_curia/pontifical\\_councils/family/index\\_sp.htm](http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/family/index_sp.htm).
- Figueredo, M. (2019, 13 de mayo). Conoce las mejores frases del escritor alemán Goethe. Mensaje en el blog Universal de Idiomas. <https://blog.universaldeidiomas.com/frases-de-goethe-en-aleman/>.
- Francisco (2015). Audiencia General, catequesis del 10 de junio. [http://www.vatican.va/content/francesco/es/audiencias/2015/documents/papa-francesco\\_20150610\\_udienza-generale.html](http://www.vatican.va/content/francesco/es/audiencias/2015/documents/papa-francesco_20150610_udienza-generale.html).
- Francisco (2016). *Exhortación apostólica Amoris Laetitia*. Editrice Vaticana.
- Gallardo, S. (Ed.) (2016). *La familia y sus retos* (tomo II). Universidad Católica de Ávila.
- Gómez, E., Pereda, T. y Franco, L. (2014). *Fundamentación tomista de la ética profesional*. RIL.
- Havard, A. (2019). *Del temperamento al carácter*. Eunsa.
- Juan Pablo II (1994a). *Carta a las familias*. Paulinas.
- Juan Pablo II (1994b). Discurso del Santo Padre Juan Pablo II a las familias y peregrinos en la plaza de San Pedro el 8 de octubre. [http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1994/october/documents/hf\\_jp-ii\\_spe\\_19941008\\_incontro-famiglie.html](http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1994/october/documents/hf_jp-ii_spe_19941008_incontro-famiglie.html).
- Juan Pablo II (1997). Discurso del Santo Padre Juan Pablo II durante el encuentro con las familias en el estadio Maracanã. Río de Janeiro, 4 de octubre. [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1997/october/documents/hf\\_jp-ii\\_spe\\_19971004\\_incontro-famiglie.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1997/october/documents/hf_jp-ii_spe_19971004_incontro-famiglie.html).
- Juan Pablo II (1981). *Familiaris Consortio*. Paulinas.
- Juan XXIII (1959a). Alocución a las representantes del Centro Italiano Femenino el 1° de marzo. AAS, LI(1), 195-197. <http://www.vatican.va/archive/aas/documents/AAS-51-1959-ocr.pdf>
- Juan XXIII (1959b). Alocución a la Unión de los maestros católicos italianos del 6 de septiembre. AAS, LI(1), 703-706. <http://www.vatican.va/archive/aas/documents/AAS-51-1959-ocr.pdf>.
- Juan XXIII (1960a). Mensaje a los participantes al VII Congreso Interamericano de Educación Católica, 10 de enero. AAS, LII(2),

- 100-103. <http://www.vatican.va/archive/aas/documents/AAS-52-1960-ocr.pdf>.
- Juan XXIII (1960b). Radiomensaje a los trabajadores en ocasión de la fiesta de 1 de mayo de 1960. AAS, LII(2), 397-400. <http://www.vatican.va/archive/aas/documents/AAS-52-1960ocr.pdf>.
- Larrú, J. (2008). La educación al amor de los adolescentes. *Educación el amor humano*, 8(4). [https://jp2madrid.es/images/jp2/documentos/coleccion\\_educar\\_amor/EDUCAR\\_08008.pdf](https://jp2madrid.es/images/jp2/documentos/coleccion_educar_amor/EDUCAR_08008.pdf).
- Lobato, A. (2007). La *paideia* cristiana de la libertad en la relación interpersonal varón-mujer. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* (3), 33-76. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846113003.pdf>.
- Lombana, A. (2016). *DOCAT Doctrina Social de la Iglesia*. Encuentro.
- Lydia, J. (Ed.) (2014). *Cuadernos de Pensamiento* 27. Fundación Universitaria Española.
- Madrazo, L. (2019). La educación de los hijos en la familia cristiana. *Revista Ecclesia*, 3(23), 269-287.
- Melina, L. (2010). Analfabetismo afectivo y cultura del amor. *Educación el amor humano* (19)2, 1-8. <http://www.asociacioneuc.org/documentos/docsEUCs/61EUCAnalfabetismoAfectivo.pdf>
- Melina, L., Noriega, J. y Pérez-Soba, J. (2010). *Caminar a la luz del amor*. Palabra.
- Morales, T. (2008). *Vida y obra de Tomás Morales S.J. II obras pedagógicas*. BAC.
- Morales, T. (2013). *Coloquio Familiar*. BAC.
- Nossa-Ramos, D. (2015). La sexualidad humana: clave para comprender la persona, el matrimonio y la familia. *Revista Tesis Psicológica*, 10(1), 72-85. <https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/article/view/569>.
- Peñacoba, A. (2012). La educación de la libertad en Millán Puelles. En J. Lydia (Ed.), *Cuadernos de Pensamiento* (pp. 187-202). Fundación Universitaria Española.
- Pontificio Consejo para la Familia (2007). *La transmisión de la fe en la familia*. BAC.
- Ratzinger, J. (1999). Verdad y Libertad. *Revista Humanitas* (14). <http://www.humanitas.cl/filosofia/verdad-y-libertad-joseph-cardenal-ratzinger>.
- Risco, A. (2009). Educación de la afectividad. En L. Jiménez (Dir.), *La juventud a examen*. Fundación Universitaria Española.

- Risco, A. (2019). *Educación de la afectividad*. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. <http://www.usat.edu.pe/articulos/educacion-de-la-afectividad/>
- Spaemann, R. (2004). El sentido del sufrimiento. *Bioética Web*. <https://www.bioeticaweb.com/el-sentido-del-sufrimiento-r-spaemann/>.
- Tönnies, F. (1974). *Community and association*. Routledge & Kegan Paul.



## Formación de la voluntad en jóvenes universitarios: realidad y claves educativas

**Alejandra Peñacoba-Arribas\***

**Dalia Jaqueline Santa Cruz-Vera\*\***

**Marisol Bolívar-Ramírez\*\*\***

### Resumen

En este estudio se pretende conocer la percepción de los jóvenes universitarios sobre los factores personales, familiares y sociales que influyen en el desarrollo y la formación de la voluntad. Para ello se realizaron 869 encuestas y 2 entrevistas a grupos focales. Los datos se sometieron a análisis estadístico y análisis hermenéutico, respectivamente. En los resultados se señala que, en cuanto a la familia, junto con un elevado interés por la educación de la voluntad de los jóvenes, con frecuencia no se opta por los medios adecuados. Del mismo modo, se observa la influencia de los educadores como modelos de identidad para la población joven, al lado del influjo positivo o negativo que puede ejercer el contexto educativo. Aunando

---

\* Doctora en Educación, Universidad Complutense de Madrid. Docente en la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos; profesora invitada en la Universidad Católica de Ávila (UCAV). Miembro del grupo de investigación Innovación Pedagógica en Educación Superior (IPES), en la UCAV. <https://orcid.org/0000-0002-0414-4795>

\*\* Bióloga; máster en Bioética y en Ciencias del Matrimonio y la Familia. Docente y coordinadora del Área de Ética y Bioética, Departamento de Humanidades, Universidad Católica de Colombia. Líder del Semillero "Proyecto de vida y misión: Escuela de voluntariado", adscrito al grupo de investigación *Philosophia Personae*, Universidad Católica de Colombia. <https://orcid.org/0000-0001-7365-154X>

\*\*\* Psicóloga; magíster en Psicología, Universidad Católica de Colombia. Docente, Departamento de Humanidades. Líder del Voluntariado Universitario desde 2018. <https://orcid.org/0000-0002-1298-7442>

los dos elementos anteriores aparece, como dato importante en esta educación, la necesidad de colaboración entre la familia y el centro educativo. Por otra parte, respecto a lo que puede suponer el grupo de compañeros, se ha encontrado tanto un efecto positivo como negativo en ciertos casos, lo cual lleva a pensar en una posible carencia de objetividad al juzgar la influencia ejercida. En cuanto a los medios de comunicación como influyentes en la formación de la voluntad de los jóvenes, se señala que son de poca ayuda, mientras que se manifiesta la necesidad de mejorar su uso, con el fin de evitar las posibles consecuencias negativas. Los jóvenes consideran, también, que la universidad debería ofrecerles medios concretos para fortalecer la voluntad. Para concluir, se reflexiona sobre la necesidad de reforzar, en el proceso educativo, la formación de la voluntad, y se proponen algunas claves educativas tomando como base la Pedagogía de las cumbres, de Tomás Morales Pérez, y la Pedagogía de la obra bien hecha, de Víctor García Hoz.

*Palabras clave:* voluntad, juventud, influencia social, autoeducación.

## Introducción

En este capítulo se aborda la voluntad en su sentido etimológico: *voluntas-atís* (querer), que es, entonces, la capacidad de la persona humana para admitir o rechazar algo (Rojas, 2010). Se acepta también una perspectiva clásica en la que se admite “una dimensión cognitiva en la voluntad, por la cual, aunque se distingue entre inteligencia y voluntad, esta última se mueve por razones –conocimiento del fin–, las cuales pueden ser objeto de deliberación” (Polaino-Lorente, 1988, p. 73).

Además, se emplea, por un lado, una noción de educación con la que se trata de ayudar a alguien para que “se desarrolle de la mejor manera posible en los diversos aspectos que tiene la naturaleza humana” (Rojas, 2010, p. 33). Y, por otro, se utiliza este concepto

en el sentido de habilitar la libertad de cada uno para que escuche la llamada de lo valioso, de lo que le ayuda a crecer como persona (Barrio, 2007). Partiendo de estos postulados se aborda la necesidad de educar la voluntad.

Dado que la facultad volitiva actúa para que la persona consiga algo de una manera consciente, le permite estar por encima de la determinación de los fenómenos materiales y del instinto, situando sus decisiones a nivel racional. Al respecto, Peñacoba afirma que “hay que forjar sobre todo la voluntad. Sin educarla, las ideas nunca calan. El educador no puede perder de vista que, si descuida la formación de una voluntad constante en sus educandos, toda su paciente labor caerá por tierra. Y la voluntad es forjada, sobre todo, por el esfuerzo constante” (2014, p. 386).

Sin embargo, en el ámbito educativo, con frecuencia se deja en un segundo lugar la educación de la voluntad. Así lo afirman autores como Morales: “La civilización moderna fabrica un hombre amorfo, sin fuerza moral, y él, con pies de barro, sustenta una civilización decadente que se desmorona. Las modernas ‘ideologías’ –no merecen el nombre de filosofías de la educación–, amputan al hombre una de sus más nobles facultades. Ignoran que tienen voluntad” (2003, p. 419), y otros: Pujals (1988), Barrio (2007), Sacristán (1988), Peñacoba (2014), etc. Dentro de estos, Pujals (1988) afirma que: “Ella (la voluntad) es la gran olvidada de la cultura contemporánea, y ese olvido se paga en forma de graves crisis personales y sociales. La unión familiar y social y la educación misma en su esencia se tambalean por falta de una teoría y una práctica adecuadas de la voluntad” (p. 9).

En la formación universitaria, por lo general, las instituciones de educación superior tienen como centro de su labor formativa el avance científico y tecnológico, la investigación de punta o la innovación informática, entre otras; todas ellas de indudable



importancia y propias de la formación académica universitaria. Sin embargo, se constata la necesidad de atender, al mismo tiempo, a la educación de la voluntad, junto con el desarrollo moral y afectivo del educando, apuntando así a una formación integral ofrecida en el ámbito universitario.

#### Elementos alrededor de la formación de la voluntad

En la educación de la voluntad intervienen diferentes aspectos, como indican Rojas (2010), Polaino-Lorente (1988), Morales (2008), Risco *et al.* (2010), Jiménez (1994), Gómez (1998), Barrio, (2007), Cañas (2013), Peñacoba (2014), algunos de los cuales serán expuestos a continuación.

En primer lugar, es preciso distinguir entre la energía y la racionalidad de la voluntad. Dado que esta se mueve tras el conocimiento del fin, el joven necesita argumentos fuertes y atractivos para responder eficazmente a las preguntas que presenta la vida. Con ellos, la persona tiene puntos de referencia claros para acometer cualquier empresa. Y lo conseguirá si tiene también una voluntad fuerte y constante, es decir, una voluntad enérgica.

Aquí es donde interviene la educación, ya que se orienta a potenciar el crecimiento personal. Así, “la mejor educación debe ayudar a la mejor formulación y desarrollo de nuestro proyecto personal. Hay en ella dos ideas: concluir, que no es otra cosa que señalar una dirección, y guiar, llevar el timón” (Rojas, 2010, p. 36).

Ese proyecto requiere también la presencia activa de un buen educador que dirija al educando hacia metas que lo perfeccionen. Para ello, puede educar entusiasmando con un ideal: “si se quiere conseguir unos determinados resultados fruto de un esfuerzo humano, es preciso dar a conocer previamente –o facilitar que el mismo sujeto lo conozca por sí mismo– la grandeza de la meta que se propone” (Peñacoba, 2014, p. 493).

Influye, además, la motivación. En efecto, la voluntad mejor dispuesta es aquella que está más motivada. Ahora bien, entre las posibles fuentes de motivación está el amor, el cual “envuelto en voluntad y constancia, hace mirar hacia delante, superando los sufrimientos, los dolores y las humillaciones, para abrirnos camino hacia la paz interior, que es una de las puertas de entrada al castillo de la felicidad” (Rojas, 2010, p. 197).

Otro aspecto por considerar es la influencia que, en la formación de la voluntad, tienen el grupo de pares, la sociedad en general, y también los medios tecnológicos, ya que pueden generar un estilo de vida centrado en lo inmediato, evidenciado en la falta de una formación para el esfuerzo constante orientado a conseguir resultados positivos a largo plazo.

Asimismo, con frecuencia, se da una creciente incomunicación del joven con su familia y entorno, facilitada por el aislamiento que provoca “la sobredosis de pantalla (TV, internet, móvil, ...) tantas veces llena de mensajes de violencia, corrupción, dinero fácil, voluntad de placer y de poder..., o simplemente de contra-ejemplos personales que mitifican la realidad” (Cañas, 2013, p. 180).

Según el panorama presentado, se puede afirmar que *enseñar a querer el bien* –lo cual constituye el objetivo de la educación de la voluntad– implica ayudar al joven a “ordenar los propios impulsos para ser capaz de tomar decisiones mediante el correcto uso de la propia libertad y llevarlas a término con responsabilidad”, y, por otro, saber “hacer frente a las dificultades y frustraciones aprendiendo a asumirlas como parte del proceso de desarrollo personal” (Risco *et al.*, 2010, p. 42).

Así pues, para profundizar más en este tema, en la presente investigación se buscó, por un lado, conocer la percepción de los jóvenes universitarios sobre los factores personales, familiares y sociales en el desarrollo y formación de la voluntad, y, por otro, proponer

algunas claves educativas para esa formación, teniendo en cuenta los resultados obtenidos y las tendencias educativas actuales.

## Método

En este estudio se utilizó el enfoque multimétodo. Específicamente se ha trabajado la modalidad denominada complementación en paralelo con retroalimentación (Serrano *et al.*, 2009), que consiste en utilizar las metodologías cuantitativa y cualitativa para abordar diferentes aspectos del fenómeno de estudio, por medio de la retroalimentación de los datos obtenidos con diferentes técnicas. En este caso se realiza una encuesta, la cual se analiza con estadística descriptiva; y grupos focales, cuyos resultados se estudian con el método hermenéutico.

### Técnica de recolección de datos

**Encuesta.** Se construyó una encuesta en la cual se indagaba sobre diversas situaciones relacionadas con la voluntad y factores sociales (8), la voluntad y el proyecto de vida (7), y la voluntad y los medios de autoformación (15). Las opciones de respuesta se presentaron en una escala Likert de: “Nunca”, “Pocas veces”, “Muchas veces”, “Siempre”. La versión inicial de la encuesta fue sometida, en un primer momento, a un pilotaje entre los estudiantes ( $n=100$ ), y, posteriormente, se sometió a validación por jueces ( $n=5$ ), los cuales juzgaron la claridad, redacción, coherencia y pertinencia de cada ítem.

Con base en este proceso de validación fueron reformulados algunos ítems: se eliminó uno por ser demasiado amplio (“Realizo mis deberes aunque no tenga ganas de hacerlo”), y fue añadido otro más específico (“Cuando no tengo fuerza de voluntad para realizar lo que tengo que hacer o para alejarme de aquello que me hace daño,

acudo a las personas que sé que pueden ayudarme”). Así, la versión definitiva de la encuesta se configuró con 30 ítems.

**Grupo focal.** Se realizaron dos grupos focales, cada uno con una duración aproximada de 50 minutos. Con ello se buscaba conocer las actitudes, los sentimientos, las creencias y las experiencias de cada participante sobre el proceso de formación de la voluntad. Además, el cuestionario de las preguntas guía para el grupo focal fue sometido a validación por medio de jueces, y en la aplicación se incorporaron las sugerencias realizadas por dichos expertos.

Junto con ambos instrumentos, los jóvenes fueron informados sobre los objetivos de la investigación y cada uno recibió un documento en el que se solicitaba su consentimiento libre para participar.

### Participantes

La encuesta se aplicó a 869 estudiantes de: Derecho, Economía, Psicología, Ingeniería y Arquitectura, de una universidad privada en Bogotá D.C. El rango de edad estuvo entre los 17 y 21 años. Se utilizó un modelo de muestreo aleatorio estratificado, no probabilístico, deliberado y por conglomerados, con afijación proporcional, tomando las variables de facultad y género como estratos para el análisis. De esta manera, se garantiza un nivel de confianza del 95 % y un margen de error admitido del 3 % en los resultados del análisis del instrumento y la generalización de sus resultados (tabla 1).

En los grupos focales participaron 13 jóvenes estudiantes de las siguientes carreras: Ingeniería, Derecho, Psicología y Arquitectura, con edades comprendidas entre los 18 y 21 años.

Tabla 1. *Participantes según género y facultad*

Facultad	Género	Sujeto	Proporción (%)	Muestra del estrato	Total encuestas aplicadas	No. encuestas por descartar
Derecho	Hombres	459	9,80	85	101	16
Derecho	Mujeres	858	18,40	160	193	33
Arquitectura	Hombres	373	8,00	69	70	1
Arquitectura	Mujeres	311	6,70	58	58	0
Economía	Hombres	103	2,20	19	33	14
Economía	Mujeres	122	2,60	23	33	10
Psicología	Hombres	118	2,50	22	34	12
Psicología	Mujeres	578	12,40	108	130	22
Ingeniería	Hombres	1.100	23,60	205	205	0
Ingeniería	Mujeres	647	13,90	120	120	0
TOTALES		4.669	1	869	977	108

Fuente: elaboración propia.

La muestra está representada por 245 estudiantes de la Facultad de Derecho (28,2 %), 127 estudiantes de la Facultad de Arquitectura (14,6 %), 42 estudiantes de la Facultad de Economía (4,8 %) 130 estudiantes de la Facultad de Psicología (14,9 %) y 325 estudiantes de la Facultad de Ingeniería (37,4 %), para un total de 869 estudiantes. En cuanto al género, un 63,80 % es femenino y un 46,10 % masculino.

### Análisis de datos

**Encuesta.** La cuantificación y medición de los datos en cada una de las dimensiones proporcionó información específica de la realidad estudiada. Para su análisis se usó el paquete de funciones estadísticas del programa Microsoft Excel.

**Grupo focal.** La información conseguida de los 13 participantes se organizó en matrices de Excel. Posteriormente, los relatos se clasificaron en las siguientes categorías de análisis:

***Voluntad y factores sociales:*** elementos sociales que podrían influir en la formación de la voluntad, tales como familia, educación formal, grupos de pares y medios de comunicación.

***Voluntad y proyecto personal:*** percepciones y valoraciones de los jóvenes acerca de la voluntad dentro de sus metas personales.

***Voluntad y medios de autoformación:*** elementos que los jóvenes percibían como necesarios para la adecuada formación de la voluntad, junto con medios que ellos concretamente habían utilizado.

Se continuó buscando elementos comunes entre las diversas narraciones, de lo cual surgieron categorías inductivas que resumían la información. Finalmente, para la interpretación se retomaron los fragmentos más relevantes de los relatos, analizándolos a la luz de la hermenéutica.

## Resultados

A continuación, se presentan los resultados de las encuestas y de los grupos focales, teniendo en cuenta las dimensiones y categorías mencionadas previamente.

### Formación de la voluntad y factores sociales

Los resultados encontrados evidencian que un 97,91 % considera que en su familia ha aprendido a esforzarse para lograr sus metas;

asimismo, esta les ha brindado medios concretos para fortalecer su voluntad –tales como disciplina en el estudio, control del tiempo de TV, evitar caprichos en la comida, etc.– (83,66 %); así como correcciones por incumplimiento del deber (92,52 %) (tabla 2).

Tabla 2. *Formación de la voluntad y factores sociales influyentes*

Ítems	Nunca y pocas veces (%)	Muchas veces y siempre (%)
De mi familia he aprendido a esforzarme para lograr lo que deseo alcanzar	2,88	97,13
De mi familia he aprendido medios concretos para fortalecer mi voluntad: disciplina en el estudio, control del tiempo de TV, evitar caprichos en la comida, etc.	16,34	83,66
En casa me corregían cuando no cumplía con mis deberes	7,36	92,52
En el colegio aprendí de mis profesores cómo podía desarrollar la fuerza de voluntad	41,08	58,91
Mis profesores me mostraron ejemplos de personas con voluntad fuerte que lograron grandes cosas a nivel personal y social	34,76	65,24
He realizado ciertas actividades o acciones, que no había pensado, por presión del grupo de amigos	78,83	21,17
Mis amistades actuales me ayudan a exigirme en el cumplimiento de mis deberes	22,33	77,56
En los medios de comunicación (TV, anuncios, redes sociales, internet) encuentro ayudas para fortalecer mi voluntad	58,68	41,31

*Fuente: elaboración propia.*

En los grupos focales, la mayoría de los jóvenes participantes señalan la importancia de la familia en su formación, y destacan el papel de la madre como la principal educadora de su voluntad, resaltando su acompañamiento para brindar apoyo o para corregir, como lo mencionan dos participantes: “Mi madre es la que ha estado siempre conmigo y me dice que el que persevera alcanza y (cuando) estoy mal, baja de nota, siempre me dice eso [...] pues ella es la que está siempre ahí ayudando”. “Mi mamá también es la que

siempre me ha guiado porque a veces me dice: ‘se sufre, pero luego se goza’”.

Otros consideran la figura materna como un modelo que se debe seguir, y manifiestan que el ejemplo educa más que las palabras: “Mi mamá es toda una guerrera pues nunca perdió la voluntad para salir adelante ella sola. También la que veo como un espejo donde uno se está viendo, y uno quiere seguir sus pasos”.

Señalan también, aunque en menor proporción, una influencia positiva de otros miembros como el padre, los abuelos o hermanos mayores. En general, consideran que la familia tiene un puesto importante en su formación: “A mí me ha motivado mi familia y mis logros son para ayudar a mi familia. Creo que es lo más importante, que ellos tengan una imagen de ti que valga la pena”.

Con respecto al papel que cumplen los profesores del colegio en la educación de la voluntad de los estudiantes, el 58,91 % de los jóvenes universitarios afirma que “muchas veces” o “siempre” aprendieron de los docentes cómo podían desarrollar la fuerza de voluntad, y, en consonancia con los datos anteriores, un 65,24 % manifiesta que sus profesores, en el aula de clase, les “mostraron ejemplos de personas con voluntad fuerte que lograron grandes cosas a nivel personal y social” (tabla 2).

En los grupos focales, los jóvenes señalan la importancia de la relación educativa familia-colegio. Así afirman que “la educación empieza en casa, pero uno (la) refuerza en el colegio”. También destacan la influencia de los profesores, principalmente en el bachillerato y en la universidad. Para algunos es positiva: “[Los profesores] todos eran buenas personas y daban buenos consejos y veía que me podían ayudar. Los profesores me decían que ‘le hiciera’... y ayudaba bastante... me animé mucho”.

Otros consideran que depende del estudiante el recibir o no las enseñanzas:



“Hay profesores de profesores: porque hay (algunos) que son más humanos que otros, hay unos que lo entienden más a uno, que entienden que uno es joven, que puede equivocarse; hay otros que ya son más serios y le echan en cara a uno muchas cosas y, pues, eso ya depende de la persona qué tanto se guie de ellos”.

Hay también quienes destacan la influencia positiva recibida de algún profesor o personal educativo concreto: “Yo le debo mucho al capellán de mi colegio [...] siempre me sentaba y me ponía ejemplos de la vida para que yo fuera reflexionando y me fuera dando cuenta de lo que yo estaba haciendo mal”.

Además, expresan que los profesores también transmiten sus propias percepciones sobre diversos temas a los estudiantes; por ejemplo, un joven menciona: “yo nunca vi eso [consumo de marihuana] como un vicio porque mi directora de curso era como *hippie* y ella era la que nos decía que las cosas que uno hiciera daban experiencia”.

Con relación a la influencia que ejerce el grupo de pares a la hora de tomar decisiones y a la capacidad para llevarlas a cabo, se encontró que un 21,17 % de los jóvenes universitarios “siempre” o “muchas veces” ha “realizado ciertas actividades o acciones, que no había pensado, por presión del grupo de amigos”, mientras que un 78,83 % manifiesta no haberlo hecho nunca o pocas veces (tabla 2).

De igual manera, al preguntarles sobre la influencia del grupo de amigos en su formación, un 22,33 % manifiesta que “nunca” o “pocas veces” “sus amistades actuales les ayudan a exigirse en el cumplimiento de sus deberes”, mientras que un 77,56 % considera que “muchas veces” o “siempre” les ayudan a cumplirlos.

Sin embargo, en las apreciaciones de los universitarios dentro de los grupos focales, al dialogar sobre cómo sus pares o amigos, dentro del contexto escolar, pueden estimularlos a realizar actividades que fortalezcan o debiliten la voluntad, algunos de ellos afirman: “En mi caso yo también salí de un colegio distrital... tuve amistades complicadas y mi mejor amigo era drogadicto y peleonero, y en el

colegio era pesado el ambiente”. Otro de ellos dice: “Yo fui ñoño hasta séptimo grado, de ahí para delante, yo también pensé: ‘quiero meterme en peleas’ y todo eso, y ya yo me interesaba por otras cosas y no tanto por mi estudio... yo saltaba [la] barda del colegio, y me salía y nos íbamos a jugar billar, a tomar [alcohol]”.

Respecto a recibir un estímulo positivo por parte de los amigos encontramos lo siguiente:

“Yo me acuerdo de que en noveno iba perdiendo el año, mi mejor amiga iba súper bien, pero pues yo me la pasaba con otros amiguitos y otras amiguitas. Entonces ella se acercó a mí [...] y ella fue la que me ayudó a salvar el año. Recuerdo que aprendí muchísimo, y de ahí para adelante ya no tuve más problemas”.

Otro participante afirma: “Los buenos amigos le dan a uno esa fortaleza para coger una buena voluntad”.

Por otra parte, algunos manifiestan su percepción con respecto a la influencia que ejercían sobre los demás: “he influenciado a los amigos dando las excusas para hacer cosas malas, pero no lo hacía con esa voluntad de hacer algo malo sino simplemente por divertirme”.

Otro factor asociado a la educación de la voluntad son los medios de comunicación; al respecto, un 58,68 % respondieron que “nunca” o “pocas veces” encuentran ayuda en dichos medios –TV, anuncios, redes sociales, internet– y un 41,31 % que sí la encuentra (tabla 2).

En relación con la influencia de la tecnología, en los grupos focales los jóvenes afirman que: “[La influencia de la tecnología es] para bien y para mal: para mal porque muchas veces abusamos, y para bien porque de alguna manera siempre la necesitamos”.

“Yo creería que la tecnología puede ayudar o no, o sea: uno puede entrar fácilmente a internet para buscar información, en ese caso sí ayuda [...], pero también están las redes sociales y pues ahí, por ejemplo, en Facebook, tú empiezas a ver imágenes, a hablar con tus amigos, uno está ahí y piensa que son dos minutos, pero no, pasas dos horas ahí metido”.

Otros hacen referencia al dominio que perciben de la tecnología sobre la voluntad de las personas:

“Es muy difícil pensar pelear con la tecnología por la sociedad consumista en la que estamos, y la voluntad va como una bolita y de esta forma el hambre del internet determina mucho la voluntad de las personas”.

“Yo creo que la sociedad ya está muy dependiente a ello, y pues lamentablemente se van a quedar ahí y tú te tienes que acoplar”.

“Nos hemos vuelto como esclavos a eso [a la tecnología], no somos capaces de inventar algo y vivimos en la mediocridad; porque la gente sí la utiliza, pero no la utiliza de la mejor manera”.

Formación de la voluntad y proyecto de vida

Esta dimensión, trabajada en la encuesta, tiene en cuenta las grandes motivaciones para llevar adelante el propio proyecto de vida. Entre ellas podemos encontrar las siguientes: las metas a corto o largo plazo, los ideales de vida, las relaciones de amistad, la carrera, el autodomínio personal, el amor a alguien o algo para superar dificultades, etc.

Tabla 3. *Formación de la voluntad y proyecto de vida*

Ítems	Nunca y pocas veces (%)	Muchas veces y siempre (%)
Me propongo metas a corto, mediano y largo plazo	7,71	92,29
Tengo claro lo que quiero lograr en mi vida	3,57	96,44
Las decisiones que tomo me ayudan a alcanzar las metas que me he propuesto	4,95	95,05
La carrera que estoy estudiando me motiva a esforzarme constantemente	2,65	97,12
Elijo como amigos a quienes considero que pueden hacer aportes positivos a mi vida	10,13	89,76
Controlo mis reacciones de ira, tristeza, euforia, etc., en mi trato con los demás	31,07	68,93
En el amor a alguien o a algo he encontrado fuerzas para salir adelante cuando me he enfrentado a situaciones difíciles	21,29	78,83

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 3 se observa que un alto porcentaje de los estudiantes afirma que se proponen metas a corto, mediano y largo plazo (92,29 %), que tiene claro lo que quieren lograr en la vida (96,44 %), que las decisiones que toman les ayudan a lograr dichas metas (95,05 %), que la carrera que estudian los motiva a esforzarse constantemente (97,12) y que eligen como amigos a aquellos que pueden hacer aportes positivos a su vida (89,76 %).

En contraste con esto, en el ámbito del autodomínio personal se encuentra que un 31,07 % “nunca” o “pocas veces” controla sus reacciones emocionales, tales como ira, tristeza y euforia. Asimismo, llama la atención que un 21,29 % no encuentra en el amor a alguien o a algo las fuerzas necesarias para salir de situaciones difíciles (tabla 3).

Por otra parte, en los grupos focales se recogen las percepciones y valoraciones de los jóvenes acerca de la voluntad dentro de sus metas personales. En primer lugar, los participantes conciben la voluntad como un proceso normal en el desarrollo de una persona, el cual se puede ver influenciado por los ambientes, la educación y la autoeducación. Al respecto dicen: “La voluntad no es algo que se forme en una edad o en un día, sino que uno la va fortaleciendo según las circunstancias de la vida, y va aportando al mismo crecimiento espiritual”. Afirman también: “Pues yo creo que la voluntad no es algo que se forma hasta cierta edad, sino que la voluntad es un proceso en el que uno siempre está, o fortaleciéndola, o debilitándola en cierta forma”. Asimismo, reconocen la voluntad como una capacidad inherente al ser humano, relacionándola con el conocimiento del bien y del mal: “Más o menos sabes por dónde es la cosa, la división del bien y el mal uno la tiene desde pequeño”.

También se encontró que, con respecto a las motivaciones que impulsan a los jóvenes a plantearse metas y cumplir sus proyectos,

se destacan las basadas en el vínculo familiar, como el deseo de complacer a sus padres:

“Lo que me mueve a seguir con la voluntad de lograr las cosas, es nunca decepcionar a mis papás. Eso es para mí lo primero, y creo que lo ha sido desde siempre y es lo único que me ha mantenido con fuerza para no abandonar las cosas”.

“Mi papá me decía que, por más duras que fueran las cosas, siguiera intentando y que así estuviera cansado, siguiera”.

“A pesar de que hubo muchas dificultades para que yo me graduara, siempre decía: ‘yo tengo que permanecer porque es un sueño de mi mamá, ella quería que yo ingresara a la universidad’ y creo que es una de las metas más grandes que he logrado”.

Señalan también motivaciones internas o de autosuperación, como lograr sus objetivos realizando sus deberes con excelencia: “cada persona maneja sus sueños, sus metas, sus propósitos, sus proyectos, y la voluntad está, en mi caso, en querer ser alguien bueno, excelente, destacado en lo mío”. O también: “Yo he hecho varias cositas [refiriéndose a logros obtenidos], y por más pequeñas que sean yo me siento muy orgullosa porque son mías”.

Algunos destacan un motivo de raigambre más trascendental, como cumplir el plan divino: “cuando me iba mal [pensaba] ‘Dios tiene un propósito, Dios tiene un propósito conmigo’”. Además, es de resaltar la importancia que ellos dan a las motivaciones, pues consideran que estas tienen relación directa con el sentido de vida de cada persona.

### Voluntad y medios de autoformación

En esta dimensión se recogen algunos medios de autoformación que tienen incidencia directa con el desarrollo y fortalecimiento de la voluntad en los jóvenes.

En general la mayoría (97 %) considera que “si me esforzara más podría obtener mejores resultados académicos que los que tengo actualmente”. Asimismo, al ser interrogados por algunos aspectos específicos de la vida cotidiana personal y académica que revelan, por un lado, la constancia para llevar a cabo las metas propuestas y, por otro, el manejo de las estrategias necesarias para realizarlas, se encuentra que “muchas veces” o “siempre” un 65,83 % organiza su día siguiendo un horario (clases, estudio, ayuda en casa, deporte, etc.), un 94,02 % cumple los propósitos que se plantean para lograr las metas, el 73,07 % termina satisfactoriamente las actividades en las que se inscribe, el 95,28 % realiza los propios deberes de manera óptima, el 94,71 % cumple con la palabra dada, un 95,52 % afirma que cuando se propone algo trabaja con constancia hasta conseguirlo y el 86,76 % cuando no logra lo que se ha propuesto lo vuelve a intentar (figura 1).

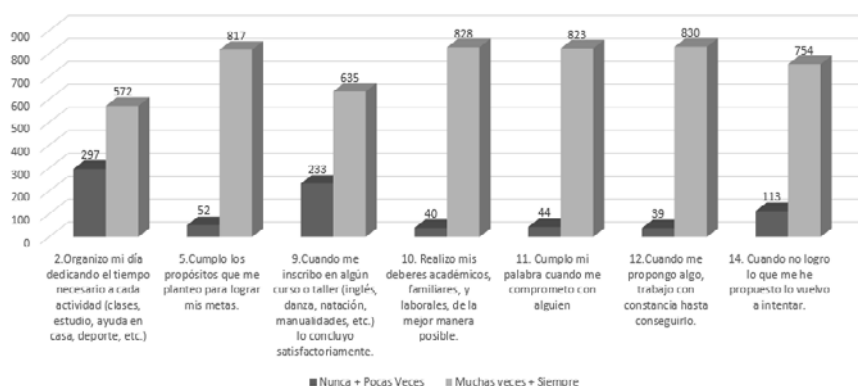


Figura 1. Voluntad y medios de autoformación (1)

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, se encontró que un 43,49 % dedica tiempo a la semana para practicar algún tipo de actividad física o deporte. En lo referente a la capacidad para dejar cosas o personas que no les benefician (fumar, alcohol, malas amistades, etc.), el 78,71 % afirma que “muchas veces” o “siempre” lo ha conseguido, el 83,42 %

considera que son capaces de renunciar a gustos inmediatos (fiesta, Facebook, TV, etc.) con el fin de alcanzar bienes mayores o metas a mediano o largo plazo, el 69,74 % es capaz de desconectarse del uso de las redes sociales cuando se encuentra en clase o compartiendo con la familia y el 74,22 % manifiesta que suele ayudar en las tareas cotidianas del hogar (figura 2).

Con respecto a la posibilidad de buscar ayuda en su proceso formativo, el 71 % indica que lo ha hecho, y un 85,38 % examina las causas de éxitos y fracasos para fortalecer las cosas buenas o para no cometer los mismos errores posteriormente (figura 2).

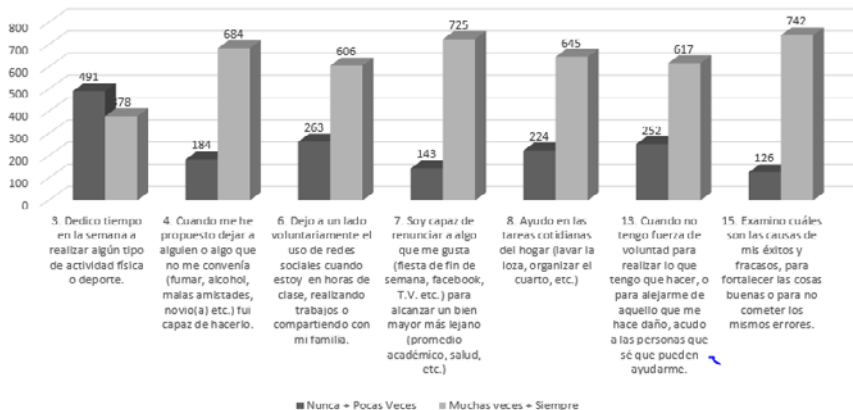


Figura 2. Voluntad y medios de autoformación (2)

Fuente: elaboración propia.

En los grupos focales los jóvenes señalan algunos medios que han utilizado para fortalecer su voluntad y cumplir sus objetivos:

“Levantarse temprano, ir a clases aburridas, llevar una buena conversación. Una buena expresión con la familia también es algo de mucha voluntad, porque uno siempre se guarda muchas cosas”.

“Cuando tengo que estudiar, dejo todo un mundo al lado por el estudio. Entonces, lo que hago es apagar [las TICS] y concentrarme en las cosas que necesito”.

“Muchas veces repartía mucho mi tiempo, yo decía ‘listo, estudio de lunes a viernes’ pero ya cuando llegó [el momento de la presentación] no podía ir a rumbeo, o salir con mis amigos y solamente me dediqué a estudiar, estudiar, estudiar”.

Es de destacar cómo los jóvenes consideran que la universidad les debería ofrecer medios de formación de la voluntad:

“Yo pienso que en la universidad nos deberían dar programas más prácticos respecto a la voluntad, para ser más dedicados, no perder las materias”.

“Yo creo que el área de humanidades se debe centrar en formar la persona [...] en decirle a la gente que sean ellos mismos, pero de una manera controlada (para) saber decidir, saber qué hacer... pero no tan teóricos porque es aburridor”.

“La universidad es un paso que necesita cada estudiante para llegar a sus metas, para cumplir sus sueños, porque de todas formas siempre va a requerirse que te ayuden a lograrlos profesores o compañeros”.

## Discusión

En este apartado se hace una retroalimentación entre los resultados obtenidos en las dimensiones y las categorías de análisis.

### Voluntad y factores sociales

Los datos de esta dimensión nos ofrecen hallazgos significativos con respecto al aporte de la familia en el ámbito educativo, de manera especial en la formación del carácter y el desarrollo de la personalidad del joven, como testifican algunos educadores (De Gregorio, 2008; Rojas, 2010; Polaino-Lorente, 1988; García, 1987). Se observa que el interés familiar por la formación de la voluntad de los jóvenes es alto, lo que se evidencia en el hecho de corregir las deficiencias o los malos hábitos en este campo; sin embargo, no siempre se han sabido ofrecer, de manera positiva, aquellos medios



concretos para desarrollarla, como lo manifiesta el 16,86 % de los jóvenes encuestados.

En el ámbito de la familia también señalan el papel de la madre como uno de los principales en la formación de la voluntad, por la coherencia entre los consejos que da y sus acciones, siendo estas últimas las más representativas e importantes para los jóvenes. Así lo señala Barrio (1994), como se citó en Peñacoba, al indicar que un joven se ve impulsado a optar decididamente por el bien cuando lo ve “no en ficciones o buenas palabras, sino en una persona de carne y hueso” (2014, p. 335).

De igual manera, los pedagogos cumplen la función de modelos en el ámbito educativo, porque ellos complementan la tarea de los padres y, en algunos casos, incluso la suplen. En relación con lo anterior, Rojas afirma que “en el proceso del modelo de identidad, la figura del profesor es decisiva, ya que quizá signifique el descubrimiento de una persona ejemplar a la que admirar” (2010, p. 37). Lo anterior indica la necesidad de una coordinación entre la familia y el colegio; al respecto, Peñacoba dice que “ha de darse coordinación en los modelos y procedimientos de la relación entre familia y centro educativo [...] Profesores y padres han de sumar sus energías para que se lleve a cabo con eficacia su tarea común” (2014, p. 390).

Por otra parte, de los datos referidos sobre la influencia de los amigos podemos inferir que esta parece ser positiva para un alto porcentaje de los encuestados. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que en las narraciones de los grupos focales algunos entrevistados señalan la influencia negativa recibida de sus pares o ejercida por ellos mismos. Esto permite pensar que existe una carencia de objetividad al juzgar, a grandes rasgos, la influencia de los demás, por lo que es necesario preguntar a profundidad para ayudarles en su proceso de reflexión y autocrítica.

Con respecto a los medios de comunicación, los jóvenes manifiestan que no encuentran ayuda en estos para educar la voluntad y dicen ser capaces de prescindir de su uso. Con todo, en el diálogo de los grupos focales señalan el dominio que ejercen estos medios no solo en ellos, sino también en la sociedad, y adoptan una postura conformista sobre esta situación. Manifiestan también la necesidad de aprender a usar estas herramientas para evitar una anulación de la voluntad y las consecuencias negativas que ellos refieren como, por ejemplo, no cumplir con sus obligaciones académicas.

### Voluntad y proyecto de vida

En los datos obtenidos en esta dimensión se encuentra que, si bien es cierto que un 72,96 % afirma tener “siempre” claro lo que quiere lograr en la vida, y un 63,87 % que “siempre” “se propone metas a corto, mediano y largo plazo”, llama la atención que solo un 36,13 % tome “siempre” aquellas decisiones que le ayudan a alcanzar las metas propuestas. Estos resultados sugieren que, aunque el joven universitario considera que tiene propósitos y metas claras en su vida, le cuesta actuar en pro del logro de las mismas.

En este punto se presenta la necesidad de que los jóvenes no pierdan sus objetivos de vista y consideren las acciones que realizarán para conseguirlos, pues, como afirma Rojas, “los objetivos se proyectan a corto, mediano y largo plazo; pero todos deben estar diseñados por el mismo patrón: la consecución gozosa y arriesgada del proyecto personal” (2010, p. 92).

Dentro de este proceso de consecución de logros, la motivación juega un papel importante. Según los datos, la mayoría de participantes considera que su motivación está en el amor a la familia, pero algunos (21 %) “nunca” o “pocas veces” encuentran en el amor a alguien o a algo una motivación. Esta última cifra es significativa porque está relacionada con la dimensión afectiva de la persona la

cual, como mencionan autores como Cañas (2015), Cárdenas (2014), De Gregorio (2007), Lafuente (2007), Osorio (2008), Peñacoba (2014), Polaino-Lorente (1988), Rojas (2010), debe ser trabajada junto con la dimensión volitiva.

Otro dato relacionado con la afectividad es el que indica que el 31 % “nunca” o “pocas veces” controla sus reacciones emocionales. Esta información también merece ser tenida en cuenta para el trabajo educativo, pues las emociones pueden influir en la toma de decisiones, lo cual es una función de la facultad volitiva.

### **Voluntad y medios de autoformación**

En el área del trabajo personal o de los medios que cada uno utiliza para fortalecer la voluntad, la mayoría considera que debe esforzarse más. Como indica De Gregorio (2007), la educación debe ayudar para tener un esfuerzo constante, de modo que se vayan superando todos los obstáculos y, para ello, se deben poner todas las fuerzas de la persona al servicio del ideal propuesto.

Asimismo, aunque un 83 % percibe que es capaz de renunciar a gustos inmediatos con el fin de alcanzar bienes mayores, se encontró que este esfuerzo se realiza en situaciones específicas, como cuando está próximo un examen, pero no es un esfuerzo habitual o constante durante el periodo académico o en otras áreas de su vida.

Con todo, se podría pensar que dentro de la vida universitaria no es necesaria una formación de la voluntad o del carácter, puesto que las personas en este momento de la vida ya deberían contar con las herramientas suficientes para afrontar las dificultades y llevar adelante su proyecto de vida. Pero, aunque los resultados encontrados dejan ver algún grado de madurez humana a la hora de sacar adelante sus proyectos y alcanzar las metas propuestas, es de resaltar que el desafío de la formación de la voluntad está aún presente, e

incluso los mismos jóvenes manifiestan el deseo de recibir medios concretos para el fortalecimiento de esta facultad en la universidad.

### Sugerencias educativas

De acuerdo con las reflexiones anteriores, se evidencia la necesidad de reforzar la formación de la voluntad en el proceso educativo. Para ello se proponen a los docentes algunas claves educativas que pueden ser útiles en su ejercicio de formadores, tomando como base la Pedagogía de las cumbres, de Tomás Morales (2008), y la Pedagogía de la obra bien hecha, de Víctor García (1988).

Con respecto a la formación de la voluntad es importante que el joven sepa por qué y para qué se esfuerza, pues así el ejercicio de su voluntad le ayudará a realizar su proyecto personal, y evitará que tome decisiones a la deriva. El educador debe ayudarlo a concretar sus metas y los medios para lograrlas. En este proceso son útiles algunos elementos de la Pedagogía de las cumbres.

En primer lugar, es necesario que el joven identifique su gran motivación o su gran meta. En algunos la meta y la motivación puede ser la misma, lo importante es que sea lo suficientemente significativa y atrayente para que le ayude a esforzarse y a seguir adelante a pesar de los obstáculos. El educador también puede orientarlo para que la meta contribuya al bien común y, sobre todo, para que esté estrechamente relacionada con lo que el joven se siente llamado a *ser*, es decir, con su misión o vocación personal.

Una vez el educando ha identificado su meta, el educador hace uso del siguiente elemento pedagógico que consiste en motivar la práctica de la constancia en el esfuerzo como herramienta de ayuda en el camino hacia la consecución de sus metas, de modo que no rehúya el esfuerzo y pueda desarrollar la capacidad de solución de problemas y tolerancia a la frustración. Todo esto acompañado

de la alegría, pues no se trata de un esfuerzo estoico, sino entusiasta e ilusionado.

Además, el educador debe ayudarlo a aceptar los aparentes fracasos, a no dejarse bloquear por sus limitaciones y a entender que cada paso dado en su camino ya es una victoria. De igual manera, durante el camino hacia la meta, el educador debe proponer el *cultivo de los pequeños detalles* (puntualidad, orden, tener espacios de silencio, tener un horario, etc.) (Lafuente, 2007).

El último elemento es ayudar a identificar las acciones que le han hecho retroceder o no le permiten avanzar, para que el mismo joven las corrija, pues el correctivo, para que sea eficaz, no puede ser impuesto desde fuera, debe ser totalmente personal, lo que implica en el joven un profundo conocimiento de sí mismo para que pueda ir a la raíz del fallo. El educador también puede orientar al joven para que identifique las acciones que le han ayudado y se autopremie.

Por otra parte, en el día a día de la jornada académica el educador puede enseñar al joven a “hacer las cosas bien”, es decir, a preparar, realizar y entregar con la mayor calidad sus deberes académicos, para que poco a poco actúe con excelencia en todos los ámbitos. Para ello, en la pedagogía de la “obra bien hecha” de García (1988) se encuentran algunas indicaciones al respecto.

En primer lugar, el estudiante debe planear adecuadamente la tarea que debe hacer, previendo actividades, tiempos y materiales necesarios para su realización. Este esfuerzo potencia la capacidad de iniciativa y de creatividad. Además, es importante acompañar el proceso de realización del trabajo, impulsando el cultivo de la fortaleza, que implica no solo la voluntad inicial de acometer la obra, sino también una continuación de la misma hasta terminarla bien, sin descuidar los últimos detalles. Todo este proceso exige el desarrollo de la capacidad estética del educando. Por último, el educador debe motivar, antes de la propia evaluación, la autoevaluación por parte

del estudiante. De dichas valoraciones surgirá, si es el caso, la necesidad de rectificar y mejorar el trabajo realizado, o la alegría de la obra bien hecha que facilita una continua mejora profesional y personal.

## Conclusiones

Los datos permitieron identificar las percepciones de los jóvenes sobre los factores personales, familiares y sociales en el desarrollo y la formación de la voluntad; dentro de estos factores se destaca el papel de la familia y los docentes. En relación con el proyecto de vida y la autoformación, se constata la brecha entre reconocer la importancia de la voluntad y poner los medios para fortalecerla, de allí derivó la manifestación de los jóvenes sobre su necesidad de recibir formación al respecto en el ámbito universitario.

Por otra parte, es pertinente mencionar las limitaciones de la presente investigación así como sugerencias para futuros estudios. El instrumento de la encuesta permite solamente un análisis descriptivo; para futuras investigaciones se recomienda utilizar un diseño metodológico que permita realizar análisis más sofisticados. Además, a modo de continuación del presente trabajo sería pertinente presentar una ampliación en la que se abogue por una propuesta pedagógica más estructurada, que aporte más pautas eficaces en la formación de la voluntad de los jóvenes. Asimismo, se podría indagar sobre la dimensión humana de la afectividad para lograr un panorama más amplio de la realidad y las necesidades educativas de los universitarios.

## Bibliografía

- Barrio, J. (1994). Libertad trascendental y educación. Sobre el modelado en educación. *Anuario filosófico, jornadas sobre la obra filosófica de Antonio Millán-Puelles*, 27(2), 527-540.
- Barrio, J. (2007). Cómo formar la segunda naturaleza. Notas antropológicas acerca de la educación de los hábitos. *Estudios sobre Educación*, 13, 7-23.
- Cañas, J. (2013). Persona y rehumanización. Bases para una bioética personalista de las adicciones. En V. Bellver (Ed.), *Bioética y cuidados de enfermería. Los desafíos de la práctica* (vol. 2, pp. 169-190). Cecova.
- Cañas, J. (2015). *Antropología de las adicciones. Educación, psicoterapia, rehumanización* (5 ed.). UTPL.
- Cárdenas, A. M. (2014). Educar la afectividad mediante la experiencia estética. Percepciones e indicaciones a la luz de los planteamientos pedagógicos de Tomás Morales y Alfonso López Quintás. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales A.C.*, 5(1), 341-371. [http://www.grupocieg.org/archivos\\_revista/5-1-22-%20\(341-371\)-%20C%C3%A1rdenas%20Ruiz%20Agosto%202014\\_articulo\\_id149.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/5-1-22-%20(341-371)-%20C%C3%A1rdenas%20Ruiz%20Agosto%202014_articulo_id149.pdf).
- De Gregorio, A. (2007). *Por las huellas de la pedagogía del padre Tomás Morales, un idealista con los pies en la tierra* (2 ed.). Fundación Universitaria Española.
- De Gregorio, A. (2008). La formación de la personalidad en la pedagogía del padre Tomás Morales: educar para una vida creadora. *Cuadernos de Pensamiento*, 21, 285-312.
- García, V. (1987). La formación del universitario en la obra bien hecha. *Cuadernos de Pensamiento*, 2, 59-66. [http://www.fuesp.com/pdfs\\_revistas/cp/2/cp-2.pdf](http://www.fuesp.com/pdfs_revistas/cp/2/cp-2.pdf).
- García, V. (1988). La obra bien hecha, fundamento de la educación de la voluntad. En E. Pujals (Dir.), *Dimensiones de la voluntad* (pp. 89-97). Dossat.
- Gómez, M. (1998). *Una pedagogía para el hombre de hoy*. Fundación Universitaria Española.
- Jiménez, A. (1994). Un aspecto concreto: la formación de la voluntad. En V. García (Dir.), *La orientación en la educación institucionalizada. La formación ética* (pp. 100-125). Rialp.

- Lafuente, B. (2007). *La pedagogía del P. Tomás Morales, como formación integral. Una respuesta realista a los retos educativos actuales* [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.
- Morales, T. (2003). *Hora de los laicos* (2 ed.). Encuentro.
- Morales, T. (2008). *Vida y Obra de Tomás Morales, SJ. Obras Pedagógicas*. BAC.
- Osorio, A. (2008). Información, afecto y voluntad en la educación familiar del altruismo, *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 14(1), 59-64.
- Peñacoba, A. (2014). *Educación de la libertad y plenitud personal en Millán-Puelles. Hacia el perfeccionamiento*. Publicia.
- Polaino-Lorente A. (1988). Dimensiones motivacionales y cognoscitivas de la educación de la voluntad. En E. Pujals (Dir.), *Dimensiones de la voluntad* (pp. 71-88). Dossat.
- Pujals, E. (1988). Prólogo. En E. Pujals (Dir.), *Dimensiones de la voluntad* (p. 9). Dossat.
- Risco, A., Sánchez, A. y Urchaga, J. (2010). Pedagogía del sentido de la vida en el ámbito educativo: estudio empírico con jóvenes salmantinos. *Nous. Boletín de logoterapia y análisis existencial*, 14, 33-46.
- Rojas, E. (2010). *La conquista de la voluntad. Cómo conseguir lo que te has propuesto*. Planeta.
- Sacristán, D. (1988). La importancia del esfuerzo en el proceso educativo. En E. Pujals (Dir.), *Dimensiones de la voluntad* (pp. 115-141). Dossat.
- Serrano, A., Blanco, F., Ligerio, J., Alvira, F., Escobar, M. y Sáenz, A. (2009). *La investigación multimétodo*. [http://eprints.ucm.es/30034/1/araceli%20serrano%20articulacion\\_metodologica.\\_serrano\\_blanco\\_alvira.pdf](http://eprints.ucm.es/30034/1/araceli%20serrano%20articulacion_metodologica._serrano_blanco_alvira.pdf).





### 3

## Liderazgo virtuoso: un camino de plenitud personal

**Dalia Jaqueline Santa Cruz-Vera\***

**Karen Gaitán-Acosta\*\***

### Resumen

El presente escrito es fruto del trabajo desarrollado en el semillero de investigación “Proyecto de vida y misión: Escuela de voluntariado”<sup>1</sup>. El capítulo sigue de cerca la propuesta de Alexandre Havard y su Sistema de liderazgo virtuoso, el cual comprende al líder como aquella persona que crece haciendo crecer a los demás, que encuentra su grandeza ayudando a los otros a ser grandes, a desplegar sus máximas potencialidades a través del desarrollo de las virtudes cardinales: prudencia, justicia, fortaleza y templanza, y de las virtudes específicas del líder: magnanimidad y humildad. Los pilares

---

\* Bióloga; máster en Bioética y en Ciencias del Matrimonio y la Familia. Docente y coordinadora del Área de Ética y Bioética, Departamento de Humanidades, Universidad Católica de Colombia. Líder del Semillero “Proyecto de vida y misión: Escuela de voluntariado”, adscrito al grupo de investigación *Philosophia Personae*, Universidad Católica de Colombia. <https://orcid.org/0000-0001-7365-154X>

\*\* Estudiante de Psicología. Miembro del Voluntariado Universitario, Departamento de Humanidades, y del Semillero “Proyecto de vida y misión: Escuela de voluntariado”, adscrito al grupo de investigación *Philosophia Personae*, Universidad Católica de Colombia. <https://orcid.org/0000-0003-2934-4221>

1 Semillero de innovación educativa vinculado al grupo de investigación *Philosophia Personae*, dentro de la línea de investigación Educación, Ética y Política del Departamento de Humanidades. Su objetivo principal es desarrollar estrategias para la formación de la voluntad en jóvenes universitarios a través de actividades de voluntariado. Un agradecimiento especial a las estudiantes Karen Moreno, Julymar Triana y Diana Moreno de la Facultad de Derecho, quienes con sus investigaciones han contribuido al desarrollo del presente trabajo.

del liderazgo virtuoso son: el conocimiento personal –consciencia de las debilidades y fortalezas del propio temperamento– y la forja del carácter, para desarrollar aquella virtud que será siempre el reto o la meta por coronar en la vida. El capítulo se divide en tres partes: los pilares del Sistema de liderazgo virtuoso, Liderazgo y formación del carácter, Liderazgo y educación.

*Palabras clave:* liderazgo virtuoso, felicidad, formación del carácter, temperamento.

## Introducción

“Todos estamos llamados a ser líderes” (Havard, 2016). El liderazgo es una vocación, un ideal de vida que responde a las más profundas aspiraciones del corazón humano. El liderazgo auténtico se fundamenta en una adecuada antropología: en el conocimiento del hombre, su dignidad y trascendencia, y en la aretología o ciencia de la virtud, en el desarrollo del carácter a través de las virtudes. Sobre estas premisas, Alexandre Havard sustenta lo que él llama su Sistema de liderazgo virtuoso. Desde esta propuesta, se comprende al líder como aquella persona que tiene una alta visión de sí misma y de su valor como ser humano, aquel que crece haciendo crecer a los demás, que alcanza su grandeza ayudando a que los otros sean grandes.

En la actualidad, una problemática antropológica y de repercusión social que atenta contra los jóvenes es el desconocimiento de sus talentos y riqueza interior, de su papel en la sociedad y de su misión en la vida. Esto conlleva una falta de sentido en la existencia y bajas expectativas para un futuro mejor y distinto. En 2019 se registró que cada 40 segundos una persona se suicida, lo que constituye la segunda causa de muerte en los jóvenes entre 15 y 29 años (OMS, 2019).

Zygmunt Bauman (2003), en su obra *Modernidad líquida*, pone en evidencia el desgaste emocional y mental de muchos jóvenes que se consideran una “carga” para la humanidad y un obstáculo para el desarrollo social; esta percepción parece estar ligada al actual ritmo de vida y a las relaciones interpersonales volátiles, inestables o *líquidas*.

En la misma línea se sitúan los términos de *identidad líquida* o *fragmentada* con los que Bauman (2005) hace referencia a lo poco duradero o inestable, también, de la identidad de muchos jóvenes, que los puede hacer propensos a padecer distintos problemas psicológicos. Se trata de una dificultad para reconocer las cualidades y características personales, aquellas que los diferencian y singularizan de los demás. Este fenómeno parece tener relación con los múltiples procesos de globalización: la virtualidad, las redes sociales y los medios de comunicación ejercen gran influencia en la percepción, las expectativas y los parámetros sociales a los que los jóvenes se ven ordinariamente expuestos (Ovejero, 2015). El inadecuado reconocimiento de las propias fortalezas se asocia, además, a una baja autoestima y a la ausencia de habilidades socioemocionales, todo lo cual impide el buen desenvolvimiento de la vida social (Herrera *et al.*, 2010).

Ante estos factores de riesgo, presentes en la vida de los jóvenes, el *sistema de liderazgo virtuoso* puede brindar un valioso aporte en el ámbito de la formación y el desarrollo personal. Los dos pilares de su propuesta educativa son: el autoconocimiento, que empieza por la toma de consciencia de las propias fortalezas y debilidades temperamentales, y el desarrollo del carácter, que se consigue a través del cultivo de las virtudes morales.

La importancia de este sistema radica en la formación de jóvenes que sean capaces de descubrir y poner al servicio del mundo entero, de manera humilde y magnánima, los propios dones o talentos. Así,

al asumir la vida como una misión, se va dotando de sentido la propia existencia y esta se convierte en fuente de crecimiento personal y de felicidad.

En este escrito, producto del semillero de investigación “Proyecto de vida y misión: Escuela de voluntariado”, seguiremos de cerca esta propuesta educativa de Havard con el objetivo de dar a conocer los aspectos básicos del *liderazgo virtuoso* y su contribución al pleno desarrollo humano.

### **Sistema de liderazgo virtuoso: una propuesta original y clásica**

Hoy en día es común escuchar hablar sobre la importancia de formar jóvenes líderes, de las claves para alcanzar el liderazgo en el trabajo o en la empresa, así como también, de los estragos que causa en la vida social la ausencia de líderes auténticos. El liderazgo parece cualificar a aquellos que han logrado que sus nombres queden grabados en la historia por sus méritos al organizar civilizaciones, estructurar jerarquías de gobierno e influir en el orden social. Desde esta perspectiva, podría pensarse que el líder es solo “la persona capaz de ejercer influencia en otros, para dirigirlos y guiarlos efectivamente hacia el logro de objetivos y metas organizacionales” (Gómez, 2008). Sin embargo, la capacidad de mando, de movilizar a las masas y de obtener resultados de diversa índole –bélicos, políticos, económicos, etc.– puede estar más ligada a una gran energía vital y a cualidades biológico-temperamentales, que al desarrollo de energías espirituales y morales que modulan el carácter de la persona y brindan a sus actuaciones buenas la constancia en el tiempo.

Un novedoso e interesante aporte, desde el ámbito antropológico-educativo, a la generación de líderes auténticos es el Sistema de liderazgo virtuoso creado por Alexandre Havard, quien es fundador,

a su vez, de 15 Institutos de Liderazgo Virtuoso que hacen presencia en los cuatro continentes. Alexander Havard es un abogado de ascendencia francesa-rusa-georgiana quien, en su experiencia como profesor universitario, notó que a los estudiantes no siempre se les “educa”, sino que la universidad se contenta muchas veces con brindarles información, pero no la orientación necesaria para descubrir sus talentos y desarrollar un carácter fuerte que los capacite para liderar sus vidas. Los jóvenes se encuentran llenos de preguntas existenciales, antropológicas y éticas, para las que no siempre hallan respuestas (Havard, 2019c).

A partir de esta preocupación y tras largos años de estudio e investigación, propone todo un sistema científico de liderazgo presente hoy en muchos países del mundo. Este sistema, desde una visión sistemática y holística (integral), tiene como objetivo formar y educar a los jóvenes –y a las generaciones venideras– en aquellas virtudes forjadoras de líderes genuinos: prudencia, justicia, fortaleza, templanza, magnanimidad y humildad (Asociación Liderazgo Virtuoso, s. f.).

La originalidad de este sistema está ligada al hecho de que para desarrollar las virtudes del líder, Havard propone partir del conocimiento de aquellas debilidades y fortalezas del temperamento. He aquí los dos pilares de este sistema de liderazgo: *autoconocimiento* –a nivel biológico, el temperamento, a nivel antropológico, la dignidad personal y los talentos naturales– y *el desarrollo del carácter* –las virtudes por conquistar–.

El interés por la observación y el estudio de los temperamentos no es nuevo, se remonta a la antigüedad clásica, fue inicialmente propuesto por Hipócrates en Grecia, cerca del año 400 a. C. y posteriormente retomado por Galeno, alrededor del 200 d. C. Según esta teoría, existen cuatro tipos de personalidad que varían de acuerdo con cuatro elementos de la naturaleza y que se relacionan

estrechamente con los *humores* (sustancias o fluidos corporales) del cuerpo humano. El temperamento colérico fue representado por el elemento del “fuego” y su humor por la “bilis amarilla”; el melancólico, se asoció a la “tierra” y su humor a la “bilis negra”; el sanguíneo, con el “aire” y la “sangre”; el flemático con el “agua” y la “flema”. Estas clasificaciones intentaban describir las diferencias individuales en función del humor predominante en cada persona, abarcando tanto las características psicológicas como la expresión emocional, el desenvolvimiento social, entre otras (Cervone y Pervin, 2009).

Con el paso de los años, la teoría específica de los *humores* fue rechazada por la ciencia, sin embargo, la clasificación de los temperamentos continúa vigente en algunas teorías que explican los tipos de personalidad. Las características observadas por los pensadores griegos siguen evidenciándose en el hombre de hoy, lo que indica que son aspectos biológicos que fundamentan la personalidad, corresponden a la naturaleza del ser humano y por eso están siempre presentes (Cervone y Pervin, 2009).

La relación entre temperamento y carácter, como se puede apreciar, tiene gran relevancia para el liderazgo virtuoso. Es propicio recordar que el temperamento es la capa instintivo-afectiva de la personalidad, se expresa mediante patrones de reacción, es heredado genéticamente y no se puede modificar. Por el contrario, el carácter o segunda naturaleza se modula a través de la educación, de la inteligencia y de la voluntad; los hábitos morales o virtudes, libremente adquiridos, lo conforman y consolidan a lo largo de la vida (Peñacoba y Santa Cruz, 2016).

Con estos presupuestos aclarados, se comprende mejor el énfasis dado por Harvard para que el futuro líder conozca, en primer lugar, su constitución biológica o física al identificar su temperamento dominante, con el fin de reconocer las ventajas que le brinda su natural

manera de ser y reaccionar, así como los desafíos que debe enfrentar a lo largo de la vida en las relaciones interpersonales y la forja del propio carácter (Virtuous Leadership, 2020a). La virtud-reto o el desafío por conquistar dependerá siempre de la base temperamental de cada uno, de ahí que esta toma de consciencia pueda orientar los esfuerzos educativos y concentrar las energías de la persona en orden a su crecimiento humano (Hock, 2010).

Una breve descripción de cada temperamento puede ser útil en este momento.

Las personas de temperamento “colérico” poseen una voluntad fuerte, les gusta la competencia y la actividad física, sienten una gran energía vital y la demuestran; temperamento extrovertido y orientado a la acción, al cumplimiento de objetivos y metas, a la dirección de obras y personas, buenos organizadores, disfrutan con el mando, son conscientes de sus capacidades y talentos. Quienes poseen un temperamento “melancólico”, por el contrario, se caracterizan por ser personas profundas, perseverantes, de una fina sensibilidad para el arte, la música y la literatura; su rica interioridad los hace amantes de la soledad y el silencio, fuente de su creatividad e inspiración; atraídos por la fuerza de las ideas, buscan la perfección y la armonía (Havard, 2019b).

El “sanguíneo” es otro de los temperamentos extrovertidos, las personas que lo poseen son buenos observadores, ayudados de sus sentidos externos captan con facilidad y al detalle todo lo que les rodea; alegres y aventureros, disfrutan la vida y gozan con la compañía de las personas; emprendedores de experiencias nuevas y divertidas; encuentran en la comunicación con las personas su gran motivación para vivir. Por último, las personas de temperamento “flemático” son de índole más introvertida, objetivos en sus juicios, lógicos, meditados y científicos, idóneos para sistematizar procesos y alcanzar metas, poseen una voluntad férrea aunque “oculta”;



emocionalmente ecuanímenes y serenos, empáticos con los otros, saben escuchar a los demás; por encima de todo, priorizan la paz y la tranquilidad en las relaciones interpersonales (Havard, 2019b).

El segundo pilar del Sistema de liderazgo virtuoso es el *desarrollo del carácter*. Para ello es imprescindible la educación de la voluntad, tanto para superar flaquezas como para cultivar virtudes que embelezcan la personalidad.

El primer paso es identificar la virtud que más necesita cada persona en orden a su base temperamental. En el caso del “colérico”, la virtud que más necesita trabajar es la humildad, para aprender a “valorar y cuidar a las personas”, estimándolas por encima de las metas y los objetivos materiales que se desea conseguir. Los “melancólicos”, por su parte, deben cultivar la audacia para conseguir que “sus sueños se conviertan en realidad” y optimizar sus relaciones interpersonales. La constancia y persistencia en el esfuerzo es lo que le hace falta al “sanguíneo” para que llegue a “poner la última piedra” en sus proyectos. El “flemático” necesita la magnanimidad que lo impulse a “soñar con cosas grandes” y llegar a realizarlas (Virtuous Leadership, 2020b).

Para sintetizar los dos pilares del liderazgo virtuoso recordemos que el temperamento es un don de Dios, un regalo de la naturaleza, de la familia, que se debe apreciar grandemente y aprovechar al máximo. Es la materia prima o el mármol donde esculpir el carácter y la personalidad, la obra de arte en la que cada uno se convertirá.

Para cerrar este apartado es importante resaltar que la Asociación Liderazgo Virtuoso, que reúne a una comunidad de especialistas a nivel internacional motivados por la misión de generar líderes auténticos en diferentes partes del mundo, se ha marcado un plan estratégico de formación 2020-2023 dirigido a colegios, asociaciones juveniles, universidades, seminarios mayores, parroquias, escuelas de familia, fundaciones y organizaciones no gubernamentales

(ONG), con el fin de permear en todos ellos el sistema de liderazgo virtuoso. Para esto se propone distintas metas: inicialmente, busca “encender los corazones de grandeza” –de magnanimidad–; a corto plazo, se proponen favorecer una “nueva generación de líderes auténticos”, que se apoyen en las virtudes humanas para su crecimiento; por último, se pretende, poco a poco, “transformar la sociedad” entera (Asociación Liderazgo Virtuoso, 2020).

Por tanto, se espera que las nuevas generaciones de líderes sean capaces de atender las demandas del mundo desde distintos contextos y círculos sociales, impactando desde los ámbitos familiar, laboral y sociocultural, y todo ello, desde la propia riqueza personal y en respuesta a las más hondas aspiraciones del corazón humano (Instituto Liderazgo Virtuoso, s. f.).

### **Formación del carácter: “Crecer para servir”**

Que la personalidad del líder deba ser cualificada por las virtudes clásicas es cada vez más aceptado hoy en día. No es raro encontrar artículos que hacen referencia a ello, al sugerir, por ejemplo, que el líder debe unir autoridad y amistad (Martín, 2015), saber suscitar el sentido de pertenencia, o estar atento para que el ego y el autoritarismo no arruine las empresas. En esta misma línea van los consejos que brindan algunas publicaciones como la *Harvard Business Review*, con el fin de evitar que el líder se convierta en un mero activista: 1) establecer una buena comunicación con los demás: la adecuada relación con el equipo promueve el espíritu de compromiso y propicia un buen ambiente; 2) ser justo y crear un entorno de confianza donde los méritos de cada miembro del equipo sean reconocidos; 3) tener en cuenta a los demás; y, sobre todo, 4) dar ejemplo (Martín, 2015).

Para el Instituto de Liderazgo Virtuoso, “un líder es por esencia un servidor” (Havard, 2017, p. 17); pero no se puede servir bien a los

demás si no se conocen los propios talentos, y sin el consiguiente esfuerzo por perfeccionarlos y multiplicarlos. En otras palabras, para ser líder, la persona necesita conocerse a sí misma, ser consciente tanto de sus limitaciones y defectos como de sus capacidades y fortalezas específicas. Pero el conocimiento de lo que se es sería insuficiente sin una sana tensión por limar las asperezas del propio temperamento y el esfuerzo por desarrollar las virtudes necesarias para fortalecer y embellecer la personalidad. Solo así, el líder pondrá sus talentos –acrecentados y perfeccionados por la virtud– al servicio de los que le rodean, de su equipo de trabajo, la empresa, la sociedad, la humanidad entera.

De ahí que, para Havard (2017), la esencia del liderazgo es la forja del carácter; y, como se ha mencionado más arriba, el carácter lo conforman las virtudes que se cultivan, especialmente aquellas cardinales de la prudencia, justicia, fortaleza y templanza o dominio de sí, que hacen de todo hombre un hombre bueno. Pero, la diferencia entre un hombre bueno –justo, honesto y prudente– y un líder, va a estar marcada por las virtudes esenciales para el liderazgo: la magnanimidad y la humildad.

La virtud no solo permite tomar buenas decisiones y alejarse de los vicios, sino que es fuente de energía para obrar el bien amándolo, para elegir lo mejor de manera constante y gozosa. Clásicamente, las virtudes se definen como hábitos operativos buenos, es decir, perfecciones del entendimiento y de la voluntad que disponen e inclinan al hombre a entender dónde se encuentra el bien, a querer todo lo que es honesto y bueno, y a ponerlo por obra (Gómez *et al.*, 2014).

La vida virtuosa es fuente de perfección y, por ello, de felicidad (Wadell, 2002). Como escribiría Sócrates, “los Estados para ser dichosos no tienen necesidad de murallas, ni de buques, ni de arsenales, ni de tropas, ni de grande aparato; la única cosa de que tienen

necesidad para su felicidad es la virtud” (Platón, 1871, p. 194). Lo mismo puede decirse de cada ser humano.

Y si, como sostiene Havard (2017), el liderazgo no es para unos pocos, sino que todo ser humano está llamado a ser líder –en la familia, en la educación, en la empresa, en la política o en la profesión–, las virtudes que lo hacen posible son de capital importancia para la vida de todas las personas. Las virtudes, como su origen etimológico lo dice (del latín *virtus*), son fuerzas interiores que permiten alcanzar la plenitud personal, desarrollar las propias capacidades, coronar las metas propuestas y mantener la fidelidad a los valores en los que se cree. Concretamente, Havard afirma que “al practicar las virtudes, los líderes maduran en sus juicios, sus emociones y su comportamiento. Los signos de esa madurez son los siguientes: autoconfianza, coherencia, estabilidad psicológica, alegría, optimismo, naturalidad, libertad y responsabilidad, y paz interior” (2019a, p. 18).

A continuación, se presentará en qué consiste cada una de las virtudes necesarias para el liderazgo.

La *prudencia* es una virtud intelectual y práctica, que da al hombre la capacidad para discernir el bien en toda circunstancia y realizarlo. Es la habilidad para tomar buenas decisiones, exige “pensar antes de actuar”, sopesar los pros y contras de cada situación concreta, conocer el contexto –social, laboral, familiar, económico– para actuar acertadamente, para responder a las necesidades de la vida real, la vida que se desenvuelve aquí y ahora.

La *justicia* es la virtud que posibilita la armonía en las relaciones interpersonales, con su doble aspecto: la comunicación-comunión con los otros y el darle a cada uno lo que le es debido. Nos comunica un doble “poder”: entrar en el corazón de las personas (Havard, 2016) mediante la amistad, la afabilidad, la simpatía o la amabilidad; así como el poder de reconocer y respetar los derechos de los demás

–lo que les es propio– a través de la responsabilidad, el trabajo, el estudio a conciencia, la fidelidad, el compromiso y patriotismo. Es la virtud que nos capacita para amar al prójimo con obras y de verdad, lo que, en justicia, es la manera real de amar; es la virtud de la armonía social, el equilibrio y el bien común.

La *fortaleza* nos otorga la firmeza en la búsqueda del bien, la energía para sobrepasar las dificultades del camino de la vida; nos capacita para no abandonar los proyectos emprendidos, para mantener el rumbo fijado y no desanimarse cuando haya que enfrentar el “bien arduo”; nos ayuda a perseverar en la consecución de la propia misión, incluso cuando las dificultades externas e internas, como el sufrimiento, el fracaso, la enfermedad, la desilusión o el cansancio de la vida puedan rodearnos.

La *templanza*, o virtud del dominio de sí, nos permite aprovechar la energía de las pasiones para orientarlas hacia el bien. Nos brinda la fuerza o el poder de someter las emociones y los sentimientos a la razón, canalizando dicha energía hacia el cumplimiento de la misión personal (Havard, 2017). Esta virtud habla de señorío y libertad. No puede pensarse en un líder que sea esclavo de la sensualidad, del placer, del poder y del dinero. Las pasiones desenfrenadas entenebrece el entendimiento, debilitan la voluntad y socavan la justicia, de ahí que un hombre llevado por sus pasiones no pueda pensar en el bien común. Pero, sobre todo, la falta de dominio propio, la intemperancia, empequeñece el corazón, impide aspirar a bienes trascendentes, anula la capacidad de pensar en grande y de servir humildemente a los que nos rodean; imposibilita, en otras palabras, las virtudes específicas del líder: la magnanimidad y la humildad.

La *magnanimidad* se manifiesta en “la voluntad de llevar una vida intensa y plena” (Havard, 2017, p. 20). Otorga al hombre la capacidad de soñar y, sobre todo, de transformar estos sueños en realidad; aún contemplación –conocimiento de sí mismo y de la vocación

personal– y acción –al convertir su vocación en misión–. El magnánimo trabaja constantemente para conseguir lo “soñado”, y el resultado viene siendo una visión magnífica de sí mismo (Havard, 2016).

Para Havard (2017), la virtud de la magnanimidad implica, por un lado, la conciencia de la dignidad personal, además del conocimiento de los talentos que se han recibido de Dios y de la naturaleza –el temperamento específico con el que se ha nacido–, y, por otro lado, la capacidad de soñar con la propia misión en la vida y de poner toda el alma en tensión para realizarla, perfeccionando y multiplicando dichos talentos en orden al servicio y bien de la humanidad.

La otra virtud específica del líder es la humildad. Esta es la virtud del servicio, la que otorga al hombre la capacidad de poner su grandeza personal en función del bien del otro, de su crecimiento humano y espiritual, de la multiplicación de sus talentos y del cumplimiento de su misión de vida; consiste en “el deseo de amar y sacrificarse por los demás” (Havard, 2017, p. 16).

El hombre magnánimo, que ha descubierto la propia dignidad y es capaz de orientarse hacia metas elevadas y trascendentes, deja de lado las mezquindades de un corazón envidioso y egoísta, renuncia a la pusilanimidad o falsa humildad, para poner con energía y entusiasmo todas sus capacidades en la consecución de la misión descubierta que será, en adelante, el horizonte y motor de su vida. El líder magnánimo y humilde a un mismo tiempo, en la interacción con los que le rodean, buscará descubrir la “perla oculta” en el fondo de la personalidad de aquellos que le han sido confiados en la vida laboral, familiar o social, para impulsarlos, a su vez, a ofrecer a todos la riqueza –conjunto de capacidades– que lleva dentro y en cuya explotación cada quien encontrará la realización personal y la felicidad.

Para desarrollar y fortalecer cada una de las virtudes expuestas, el líder debe trabajar en ello todos los días; es un proceso de formación que requiere plena consciencia y determinación, constancia, esfuerzo y disciplina. Pero, sobre todo, requiere grandes deseos: la fundamental motivación de alcanzar las cotas más altas de humanidad posible. El liderazgo no es un conjunto de estrategias para obtener resultados plausibles, es una manera de ser y de vivir, una vocación a la que todo ser humano está llamado: ser feliz y hacer felices a los demás, ayudándolos a descubrir sus talentos y poniéndolos al servicio de todos (Havard, 2019c).

### **Liderazgo y educación: “Crecer y hacer crecer”**

Trabajar en la reforma del propio carácter es ya un acto de liderazgo (Havard, 2017). Abandonar la pereza y el egoísmo para buscar la excelencia personal es el objetivo del líder. Y todo líder auténtico es, a su vez, formador de líderes. El liderazgo no puede pensarse como una forma de autoafirmación de sí mismo: la bondad es expansiva, de ahí que la mejor contribución del líder a la sociedad es empeñarse en que las personas que lo rodean tengan a su vez una visión elevada de ellas mismas, acrecienten sus talentos, se desarrollen plenamente y sirvan a la humanidad de manera extraordinaria.

El gran sufrimiento de tantos jóvenes hoy en día es no saber para qué son buenos, cuál es la misión de su vida, para qué sirven. Y no lo saben porque no se conocen, porque nadie les ha ayudado a descubrir la “perla preciosa” que cada uno de ellos guarda dentro. El saber para qué se es bueno, el esfuerzo por adquirir la máxima idoneidad en aquello que sabemos hacer se convierte en misión. Y la misión encontrada dota de sentido a la existencia, responde a aquello para lo que hemos nacido. El sentido plenifica, realiza, llena de gozo y alegría.

Todo líder es un educador por antonomasia, enseña el camino de la realización personal, sendero que él mismo se empeña en recorrer todos los días. La compasión educativa, si se puede llamar así, surge del deseo de poner todas las habilidades personales al servicio del bien del otro. La compasión incluye el concepto de solidaridad y lo trasciende para alcanzar la misericordia: un corazón que se conmueve por la debilidad del otro y lo acompaña en su crecimiento. Tantas personas, bloqueadas por sus defectos de carácter o limitaciones temperamentales, están esperando que educadores auténticos y compasivos los ayuden y sostengan en la lucha por el propio perfeccionamiento (Peñacoba y Santa Cruz, 2016).

El conmoverse por el sufrimiento ajeno, en el campo de la educación, exige tanto la comprensión de lo que la otra persona pueda estar experimentando como el compromiso de actuar para resolver la situación desde sus raíces: la juventud espera de sus formadores, no que les entreguen sus tesoros, sino que les ayuden a descubrir los suyos (Morales, 2008). Esta descripción ayuda a perfilar la hermosa vocación de todo educador y líder.

Al contribuir, de manera positiva, a descubrir las riquezas que los educandos tienen dentro, y al trabajar constantemente, junto con ellos, para que las incrementen y pongan a disposición de las personas que lo necesiten, practicamos una educación auténtica, una compasión verdadera. Se descubre que solo se puede ser feliz haciendo felices a los otros, no conformándose con su medianía o indolencia, sino impulsándolos a seguir por caminos de realización personal, de liderazgo y de virtud.

Un sencillo ejemplo: cuando los jóvenes universitarios lideran actividades de voluntariado en general, visitando niños enfermos, ayudando en comedores comunitarios o en hogares geriátricos, no solo generan espacios de esparcimiento y de alegría para todos, sino que ponen en acto todas sus capacidades de hacer el bien y



de entregar lo mejor de ellos mismos a los demás. Dejan de pensar en ellos mismos porque quieren servir a los otros. Es allí cuando se comprende y experimenta que, al abandonar la indiferencia y el egoísmo, y al practicar las virtudes, se alcanza la auténtica felicidad.

Siendo así, el líder tiene la capacidad de influir sobre su equipo de trabajo y favorecer la formación de nuevos líderes: ayudar a canalizar las capacidades de cada uno, no solo para la organización y las tareas que les compete realizar, sino, y principalmente, para que la persona alcance su pleno desarrollo humano y, por ende, la felicidad.

### **Conclusiones: ser feliz y hacer felices a los demás**

El objetivo de este capítulo era presentar el sistema de liderazgo virtuoso como un camino de plenitud personal. A través de la profundización en los pilares que sostienen esta propuesta educativa, así como en su importancia dentro de la educación de los jóvenes, creemos haber dado respuesta al propósito emprendido.

De lo expuesto podemos colegir, a manera de síntesis, que los líderes no lideran por el uso del poder, sino por la autoridad que les da una vida plena y esforzada; influyen positivamente en los demás gracias a su carácter, a la fuerza que imprime en ellos la práctica de las virtudes (Havard, 2019a). Todos los seres humanos están llamados a ser líderes. El liderazgo no es una elección o una forma de actuar, es una vocación: alcanzar la grandeza interna a la que todo ser humano está llamado. Esta grandeza no se adquiere de forma genética o biológica, es fruto del trabajo por conocerse a sí mismo y por modelarse una personalidad fuerte, a la vez que amable y creíble. Estas cualidades hacen del líder un ejemplo por seguir, un modelo de vida positivo y atrayente que influye en el pensar y actuar de los otros.

El liderazgo es plenitud humana puesta al servicio de los otros mediante la magnanimidad y la humildad; es una relación de compasión positiva y solidaria, producto del desarrollo personal auténtico, que busca potenciar las virtudes, exaltando así la dignidad de las personas (Instituto Liderazgo Virtuoso, s. f.).

Las repercusiones educativas del liderazgo virtuoso son notables. El auténtico líder es aquel que se empeña por reconocer las riquezas y el potencial oculto en el fondo de la personalidad de los otros, para ayudarlos a sacar fuera (*educere*) lo mejor que tienen dentro, en una sana tensión por encontrar el “tesoro escondido” en el corazón de cada uno. Liderazgo y educación van de la mano, pues todo líder virtuoso es, al mismo tiempo, un formador de nuevos líderes. El liderazgo así entendido es un camino privilegiado de educación de la voluntad, del despliegue de las potencialidades humanas a través de las virtudes, de generación de confianza en sí mismo y en los demás, en una palabra, es camino de desarrollo humano y felicidad.

## Bibliografía

- Asociación Liderazgo Virtuoso (2020, mayo 30). Webinar para APDE (Guatemala) sobre Liderazgo Virtuoso [YouTube]. <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=p45R-d774To>.
- Asociación Liderazgo Virtuoso (s. f.). Nuestra misión; sobre nosotros. <https://www.liderazgovirtuoso.org/>.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Losada.
- Cervone, D. y Pervin, L. (2009). *Personalidad e investigación*. Manual Moderno.
- Gómez, M., Pereda, T. y Franco, L. (2014). *Fundamentación tomista de la ética profesional*. RIL Editores.
- Gómez, R. (2008). El liderazgo empresarial para la innovación tecnológica en las micro, pequeñas y medianas empresas. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, 24. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/view/3506/4925#:~:text=%22L%C3%ADder%20es%20la%20persona%20capaz,de%20metas%20y%20objetivos%20organizacionales>.
- Havard, A. (2016, marzo 4). Liderazgo, sostenibilidad y magnanimidad [Presentación]. 4º Simposio “Empresas con rostro humano”: Misiones, liderazgo y sostenibilidad, Universitat Internacional de Catalunya [UIC], Barcelona, España. <https://www.youtube.com/watch?v=AJjLLFo1ek4&feature=youtu.be>.
- Harvard, A. (2017). *Liderazgo virtuoso*. Ediciones Palabra.
- Havard, A. (2019a). *Creados para la grandeza*. Eunsas.
- Havard, A. (2019b). *Del temperamento al carácter. Cómo convertirse en un líder virtuoso*. Eunsas.
- Havard, A. (2019c, mayo 27 ). Del temperamento al carácter. *Desarrollo personal: la educación del carácter en los universitarios* [Conferencia]. Instituto Core Curriculum de la Universidad de Navarra, Pamplona, España. <https://www.youtube.com/watch?v=Ei3UP1Rp7ZE>.
- Herrera, M., Pacheco, M., Palomar, J. y Zavala, D. (2010). La adicción a Facebook relacionada con la baja autoestima, la depresión y la falta de habilidades sociales. *Psicología Iberoamericana*, 18(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133915936002%2520ISSN%25201405-0943>

- Hock, C. (2010). *Los cuatro temperamentos: su influencia en la formación y educación de la persona*. Apóstoles de la Palabra.
- Instituto Liderazgo Virtuoso (s. f.). Nuestra definición de liderazgo; prueba de temperamento. <https://hvli.org/es/>.
- Martín, L. (2015). ¿Amistad y liderazgo son compatibles? *CanalCeo*. <https://canalceo.com/%C2%BFamistad-y-liderazgo-son-compatibles/>.
- Morales, T. (2008). *Obras pedagógicas*. BAC.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2019). Cada 40 segundos se suicida una persona. OMS. <https://www.who.int/es/news-room/detail/09-09-2019-suicide-one-person-dies-every-40-seconds>.
- Ovejero, A. (2015). Psicología social e identidad: dificultades para un análisis psicosociológico. *Papeles del CEIC. International Journal on Collective Identity Research*, (2), 1-17. <https://www.redalyc.org/pdf/765/76541396003.pdf>.
- Peñacoba, A. y Santa Cruz, D. (2016). El declive de la educación de la voluntad: problemáticas y tendencias educativas. *Educación y Educadores*, 19(3), 439-457. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2016.19.3.7>.
- Platón (1871). *El primer Alcibiades. Obras Completas* (tomo 1). Edición de Patricio de Azcárate. <http://www.filosofia.org/cla/pla/img/azf01111.pdf>.
- Virtuous Leadership (2020a). Temperamento y carácter (1). Introducción [YouTube]. [https://www.youtube.com/watch?v=Re\\_dc1nTLb0&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=Re_dc1nTLb0&feature=youtu.be).
- Virtuous Leadership (2020b). Temperamento y carácter (2) [YouTube]. <https://www.youtube.com/watch?v=dzk17BKbkpk&feature=youtu.be>.
- Wadell, P. (2002). *La primacía del amor*. Pelicano.



## 4

### Experiencias de voluntariado como estrategia para fomentar habilidades emocionales en jóvenes universitarios

**Marisol Bolívar-Ramírez\***

**Karen Gaitán-Acosta\*\***

**Karen Vanessa Moreno-Ardila\*\***

**Diana Catalina Moreno-Garzón\*\***

#### **Resumen**

El objetivo del ejercicio de investigación fue desarrollar estrategias para el fomento de las habilidades emocionales en jóvenes universitarios, por medio de actividades de voluntariado. Para ello, se generaron espacios de estudio y aplicación de las habilidades emocionales y se realizó un seguimiento individual del proceso del estudiante. Se presentan los datos de 14 jóvenes miembros del voluntariado universitario de la Universidad Católica de Colombia, estudiantes de Derecho, Ingeniería, Psicología y Economía, con edades comprendidas entre los 17 y 22 años.

De acuerdo con la información obtenida, se observa adecuada identificación de emociones básicas como alegría y tristeza, y algunas complejas como gratitud. La emoción que más se asocia a la actividad del voluntariado es la alegría, ya que manifiestan ser portadores y receptores de alegría durante las proyecciones sociales. A

---

\* Psicóloga; magíster en Psicología, Universidad Católica de Colombia. Docente del Departamento de Humanidades, Universidad Católica de Colombia. Líder del Voluntariado Universitario desde 2018. <https://orcid.org/0000-0002-1298-7442>

\*\* Las autoras son estudiantes de las facultades de Psicología y Derecho de la Universidad Católica de Colombia y están vinculadas al Semillero *Innovo* en Educación: “Proyecto de vida y misión: Escuela de voluntariado”, adscrito al grupo de investigación *Philosophia Personae* del Departamento de Humanidades, Universidad Católica de Colombia.

partir de esta perspectiva, consideramos que el voluntariado es un espacio que permite desarrollar habilidades emocionales, así como favorecer el desarrollo armónico de las facultades humanas, pues permite ser felices y hacer felices a los demás.

*Palabras clave:* voluntariado, habilidades emocionales, jóvenes, felicidad.

## Introducción

El Semillero “Proyecto de vida y misión: Escuela de voluntariado” pretende aportar estudios y prácticas relacionadas con la formación y el desarrollo armónico de las facultades racional, afectiva y volitiva por medio de las experiencias de voluntariado. Durante 2019 se desarrolló el proyecto titulado “Estrategias para fomentar habilidades emocionales en jóvenes universitarios”, el cual surgió al constatar la necesidad de generar espacios para fortalecer las habilidades emocionales en los jóvenes como una forma de contribuir, no solo a su salud y el bienestar físico y psicológico, sino también al desarrollo de su proyecto de vida.

Algunos estudios demuestran que cuando el joven carece del adecuado entrenamiento emocional, se presenta un déficit en la regulación de las emociones, el cual está asociado a altos niveles de ansiedad, depresión, agresividad, ideación e intento de suicidio, bajo rendimiento académico e implicación en conductas de riesgo, como el consumo de sustancias psicoactivas (Gross, 2014; Hervás, 2011; Pacheco y Fernández, 2013). Al respecto, Berrocal y Pacheco (2005) sostienen que la implicación en conductas de riesgo por parte de los jóvenes no se debe del todo a una falta de conocimiento sobre los efectos negativos que estas conllevan, sino más bien a la falta de habilidades emocionales y sociales para afrontar y solucionar los problemas de la vida cotidiana.

Por otra parte, en esta etapa del desarrollo, las habilidades emocionales se encuentran condicionadas por factores biológicos, sociales y culturales, como son los procesos hormonales (Susman y Rogol, 2009) y la inmadurez del lóbulo prefrontal (Delgado, 2012); la ausencia de asertividad en la solución de problemas y la ansiedad para relacionarse con sus pares (Berbena *et al.*, 2008; Pacheco y Fernández, 2013); así como las formas de reconocer y expresar las emociones validadas culturalmente (Sagardoy *et al.*, 2014).

En el caso de Colombia, el Ministerio de Salud y Protección Social, Colciencias y la Pontificia Universidad Javeriana (2015), en la Encuesta Nacional de Salud Mental indican que la depresión y ansiedad son los principales problemas en jóvenes entre 11 y 17 años. A raíz de estos resultados, las recomendaciones de la Encuesta sugieren implementar estrategias de promoción y prevención a este tipo de problemas prevalentes en los jóvenes.

Una forma de seguir esta sugerencia es por medio de las habilidades emocionales, puesto que son un factor protector de conductas de riesgo (Diekstra, 2008) y, por tanto, favorecen el desarrollo positivo de los jóvenes (Pertegal *et al.*, 2010). Debido a su importancia, instituciones educativas de nivel básico, medio y superior han demostrado mayor interés en implementar estrategias para favorecer dichas habilidades (Parra *et al.*, 2009).

Un espacio concreto donde se podrían practicar las habilidades emocionales sería el voluntariado. En este sentido, el objetivo del proyecto fue desarrollar estrategias para el fomento de dichas habilidades en jóvenes universitarios, por medio de actividades de voluntariado. Para ello, se generaron espacios de estudio y aplicación de las habilidades emocionales y se realizó un seguimiento individual del proceso del estudiante. Se espera contribuir su fortalecimiento a partir de espacios de formación y aplicación.



En este capítulo se abordarán, en primer lugar, estudios sobre el fomento de habilidades sociales y emocionales en jóvenes por medio de experiencias del voluntariado. Después, se presentará la definición de habilidades utilizadas en este estudio. Después, se presenta el apartado teórico con la relación entre el voluntariado y las habilidades emocionales. En el siguiente apartado, se presenta la metodología planteada, las características de los participantes, los resultados observados y las conclusiones.

### **Habilidades emocionales**

En este proyecto se consideraron las habilidades emocionales propuestas por Mayer y Salovey, a saber: “La habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la habilidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual” (1997, p. 10).

En este sentido, las habilidades emocionales favorecen el reconocimiento de las emociones y sus componentes, así como las situaciones y los pensamientos que pueden desencadenarlas a corto plazo, con el fin de orientarlas de manera efectiva. Esto también requiere que la persona tenga claros sus objetivos a largo plazo para controlar adecuadamente sus respuestas emocionales (Grazt y Roemer, 2004) (tabla 1).

Tabla 1. *Descripción de habilidades emocionales propuestas por Mayer y Salovey (1997)*

Dimensión	Descripción
Regulación emocional	Habilidad para estar abierto y modular los sentimientos propios y los de los demás, y para promover el crecimiento personal y emocional
Comprensión emocional	Habilidad para comprender la información emocional, cómo se combinan y progresan las emociones, y para apreciar el significado emocional de los eventos
Facilitación emocional	Habilidad para generar y sentir emociones y emplearlas en los procesos cognitivos de toma de decisiones
Percepción emocional	Habilidad para percibir las emociones propias y ajenas, así como las emociones en el arte, la fotografía, la música y otros estímulos.

Fuente: Pacheco y Fernández (2013, p. 35).

## Habilidades emocionales y voluntariado

El voluntariado representa un espacio que permite desarrollar habilidades emocionales, a partir de actividades y experiencias en entornos de necesidad con base en interacciones reales. En términos generales, el voluntariado se considera una ayuda que realizan personas a terceros, con el fin último de dar respuesta a alguna problemática, y realizar acciones que disminuyan necesidades. Sin embargo, este no puede limitarse a llevar a cabo actividades solidarias concretas que brinden un beneficio transitorio, o, en su defecto, prolongado, sin suscitar trascendencia alguna. Según Gaete (2015), el voluntariado debe orientarse hacia la profesionalización de los participantes, que implica la toma de conciencia de la importancia de su contribución a la sociedad, para después generar un impacto social y motivar la acción en pro del bien común. El voluntariado, además, crea la posibilidad de establecer contactos reales que

contribuyen al desarrollo de habilidades emocionales, en función del adecuado desenvolvimiento social.

La educación emocional es un proceso básico en el desarrollo permanente del ser humano, estimula su crecimiento personal y social a partir de la práctica de competencias fundamentales para responder y adaptarse al medio (Alzina, 2003). La adquisición de habilidades emocionales, por ejemplo, ayuda a desarrollar un comportamiento prosocial y de cooperación; además, contribuye a un mejor bienestar individual y grupal, ya que permite mantener una sana convivencia y una comunicación efectiva (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

Según algunos estudios, se ha encontrado que las personas que ejercen como voluntarias poseen en sus perfiles rasgos como: responsabilidad social, sociabilidad, imaginación, autoconfianza, flexibilidad, perseverancia, alta autoestima, estabilidad emocional, extraversión, amabilidad, empatía y una personalidad prosocial (Benson *et al.*, 1980; Herman y Usita, 1994; Allen y Rushton, 1983; Janoski *et al.*, 1998; Penner, 2002). Además de esto, se ha identificado que el bienestar social positivo se encuentra en función de la frecuencia con la que la persona realice actividades voluntarias, por lo cual, a mayor tiempo destinado a esta labor, mayor satisfacción vital y menor índice de síntomas depresivos (Dávila y Díaz, 2005; Jirovec y Hyduk, 1998). Asimismo, se ha evidenciado que el voluntariado suple algunas necesidades básicas relacionadas con la filiación o relación con otros, al involucrar la autonomía y la competencia (Kwok *et al.*, 2012).

En relación con las motivaciones de las personas para involucrarse en voluntariados, en el estudio de Cabrera-Darias y Marrero-Quevedo (2015) se encontraron motivaciones autocentradas como la autorrealización; y motivaciones heterocentradas como el deseo de ayudar a otros, junto con un sentimiento de utilidad, por lo que se evidenció un alto grado de altruismo e interés humanitario en los participantes.

Con respecto a características identificadas en voluntarios, el estudio de Pastrana y Salazar-Piñeros (2016), realizado con jóvenes universitarios entre 18 y 30 años en Colombia, encontró que los voluntarios tienen mayores puntajes en emociones positivas ( $m = 7,85$ ); compromiso ( $m = 7,68$ ); significado ( $m = 8,04$ ), y logro ( $m = 7,68$ ) en comparación con jóvenes universitarios no voluntarios. Estos resultados indican que pertenecer a un programa que realice estas prácticas de altruismo podría tener una influencia positiva en el desarrollo personal, mejor nivel de bienestar y relaciones sociales, además de brindar un alto nivel de felicidad y compromiso con sus labores, gracias al significado y propósito que le imprimen a sus acciones, que consideran valen la pena, que pueden generar el cambio que proponen en un principio y constituyen una meta por coronar.

Por otro lado, en el estudio de Forero y Ardila (2011) se encontró que en una comparación entre jóvenes de la ciudad de Bogotá, vinculados y no vinculados en programas de voluntariado, los primeros denotan diferencias significativas con respecto: a) liderazgo prosocial (con una diferencia de medias de 1,21), b) dominancia (diferencia de 1,97), c) apatía-retramiento (diferencia de 2,73), d) ansiedad-timidez (diferencia de 2,42), e) percepción y expectativas sobre la relación social (diferencia de 1,89), f) percepción del sujeto acerca de la calidad de aceptación y acogida que recibe de sus padres (diferencia de 1,47), g) habilidad para prever las consecuencias de la conducta social (diferencia de 1,39) y h) coherencia entre medios y fines de la conducta social (diferencia de 1,47).

De esta manera, se resaltan algunos rasgos relacionados con una alta competencia social, solidaridad, sensibilidad social, ayuda y colaboración; además de firmeza en la interacción y liderazgo prosocial. Estos autores plantean que el ser voluntario representa un beneficio para la sociedad, ya que ayuda a construir una cultura de paz, justicia y equidad, a partir del papel fundamental que ejercen

los jóvenes en el desarrollo del país, gracias al gran poder que tienen para llevar a cabo una transformación en el entorno.

Acerca de las estrategias implementadas en el ejercicio del voluntariado, se encuentra el enfoque de aprendizaje-servicio, el cual consiste en atender las necesidades de la comunidad usando los conocimientos disciplinares que se adquieren en clase. Este enfoque trasciende del ámbito personal al social (Gallardo, 2017); además, se ha aplicado en distintas instituciones de América Latina, Europa y Estados Unidos.

Por ejemplo, en la Universidad Privada del Norte, Perú, además de implementar el enfoque de aprendizaje-servicio, organizaron actividades previas a la realización de los planes de voluntariado: definieron las líneas de voluntariado con temáticas específicas según las competencias de cada voluntario y, después, se llevaron a cabo talleres formativos sobre conocimientos básicos en voluntariado, habilidades sociales y responsabilidad social universitaria (Bolaños *et al.*, 2016).

En el estudio de Nikolaus-Aiello (2008) sobre la incorporación del aprendizaje-servicio en el ámbito de la educación superior, se encontró que en estudiantes universitarios, una experiencia bajo el modelo aprendizaje-servicio tiene impactos en actitudes positivas; así, el involucramiento en el servicio determina, en gran medida, la actitud en la percepción de los beneficios; es decir, cuando el estudiante se integra, incluye o relaciona con actividades de servicio comunitario, obtiene un beneficio doble, tanto para él como para la comunidad.

El voluntariado del Departamento de Humanidades de la Universidad Católica de Colombia es un semillero *innovo* en *educación*, es decir, busca crear estrategias alternas a la educación tradicional para la construcción de conocimiento. Además, concibe que la reforma social nace de la reforma personal y, por esta razón, enfatiza en la formación armónica de las facultades humanas. En

este contexto, en el presente ejercicio de investigación se pretende aplicar una estrategia de formación en habilidades emocionales para los voluntarios y conocer su percepción del proceso.

## Método

### Diseño

Se utilizó un diseño descriptivo, bajo el cual se analizaron datos de carácter cualitativo.

### Participantes

En el actual documento se presentan los datos de 14 jóvenes miembros del voluntariado universitario de la Universidad Católica de Colombia, estudiantes de Derecho, Ingeniería, Psicología y Economía, con edades comprendidas entre los 17 y 22 años (2 hombres y 12 mujeres), quienes participaron con mayor asiduidad en las sesiones de formación y salidas de voluntariado.

### Instrumentos

**Encuesta de seguimiento.** Fue diseñada por el semillero de investigación con el objetivo de realizar un seguimiento de las habilidades emocionales estudiadas en las sesiones formativas de la escuela de voluntarios y puestas en práctica en las proyecciones sociales. Consta de cuatro preguntas sobre las emociones que percibió en sí mismo y en los demás, así como los pensamientos o recuerdos que relacionó con dichas emociones. Se aplicó después de cinco salidas.

**Reporte general del proceso.** Fue diseñado por el semillero de investigación con el objetivo de recopilar información sobre la percepción del proceso y las habilidades aprendidas. Se compone de doce preguntas acerca de los principales aprendizajes a nivel personal y profesional, sobre habilidades emocionales y la contribución de las sesiones de formación al desarrollo integral.

## Procedimiento

**Ponerlo por fases.** La escuela de voluntarios consistió en charlas y talleres de formación en habilidades emocionales, que se realizaron cada quince días. Durante estas sesiones se dedicaba la primera parte al tema de formación y, al final, se preparaban las actividades para las salidas del voluntariado.

Las proyecciones sociales se llevaron a cabo de manera semanal o quincenal, dependiendo de los horarios de estudio y la disponibilidad de los voluntarios. Las actividades que realizaron en cada fundación estuvieron relacionadas con celebraciones tradicionales a lo largo del año, como el día de la madre, día de los niños, las novenas de navidad. Además, los estudiantes diseñaron actividades con un propósito, de acuerdo con las necesidades concretas de cada población.

## Módulo de formación en habilidades emocionales

El módulo se basó en el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997), del cual se retomaron los componentes de percepción, comprensión y regulación emocional. El objetivo fue promover habilidades emocionales en universitarios de 17 a 22 años. Estuvo conformado por cinco sesiones, cada una con duración aproximada de 50 minutos. Se usaron metodologías variadas como, por ejemplo, autorregistros, análisis de casos, dinámicas de grupos, análisis de material audiovisual, lluvia de ideas y discusiones orientadas.

Las sesiones se realizaron en las instalaciones de la institución, siempre en las horas de la tarde (1:00 p. m. a 2:00 p. m.), a lo largo de cuatro meses. La docente encargada del voluntariado diseñó y dirigió las sesiones (tabla 2). Los participantes diligenciaron el formato de consentimiento informado.

Tabla 2. *Resumen del módulo de formación en habilidades emocionales*

Sesión	Objetivo	Descripción
1	Tomar línea base de habilidades emocionales	Aplicación del test TMMS-24 que consiste en un autorreporte de 24 preguntas sobre identificación, comprensión y regulación emocional
2	Aclarar el concepto de emoción	Diferencias entre emoción y sentimiento. Funciones de la emoción
3	Identificar emociones en sí mismo, en los demás y en estímulos audiovisuales	Identificación de emociones en la música instrumental y teatro mudo
4	Aprender estrategias para el adecuado manejo emocional	Explicación de estrategias de regulación emocional por medio de análisis de casos

*Fuente: elaboración propia.*

## Resultados

A continuación, se presentarán los resultados de las encuestas de seguimiento realizadas a lo largo del semestre.

### Encuestas de seguimiento

En total se aplicaron cinco encuestas. Se observa que la mayoría indica sentir y transmitir alegría (75 %) durante el tiempo en que realiza la actividad de voluntariado tanto en el hospital como en el hogar de ancianos. Esta emoción la vinculan a pensamientos relacionados con buenos momentos compartidos junto a sus familiares. Una segunda emoción referida es la gratitud (22 %), en relación con la vida y las oportunidades que perciben como ventajosas en comparación con quienes comparten durante las visitas; por último, y en menor proporción, señalan sentir tristeza (3 %) al acercarse a las condiciones de vulnerabilidad en que las personas viven.

### Reporte general del proceso

Con respecto a la motivación para involucrarse en el voluntariado señalan el deseo de ayudar. En relación con el aprendizaje personal indican dos elementos importantes: gratitud y desarrollo



de habilidades sociales como empatía, comunicación y liderazgo. También expresan que estos espacios los ayudan a ser más felices y aportan en la formación integral en cada carrera, por medio del cultivo de las facultades humanas.

Con respecto a las habilidades emocionales, consideran que han desarrollado habilidades de identificación, expresión y regulación emocional; cuando se les pide que califiquen numéricamente dicho aprendizaje, el promedio fue 3,8 en una escala de 1 a 5. Las principales estrategias aprendidas fueron reconocimiento, manejo y regulación de las emociones a través de la respiración, de ejercicios de relajación, contar, autoinstrucciones, entre otras.

Finalmente, consideran que las reuniones de formación –en total seis, de las cuales el promedio de asistencia fue de tres sesiones– han aportado a la vida personal y profesional con una calificación de 3,8 en una escala de 1 a 5.

## Conclusiones

El objetivo del proyecto fue desarrollar estrategias para el fomento de las habilidades emocionales en jóvenes universitarios, por medio de actividades de voluntariado. La principal estrategia fue la creación de un espacio de formación en dichas habilidades, complementario y asociado directamente a las actividades propias del voluntariado, cuyo contenido fue recopilado en una cartilla de formación para voluntarios.

En este primer ejercicio de investigación se usaron instrumentos para analizar la percepción de los participantes sobre el impacto de estas estrategias en ellos mismos. De acuerdo con la información obtenida, se observa identificación de emociones básicas como alegría y tristeza; y algunas complejas como gratitud. Sería pertinente profundizar en la formación e investigación para obtener evidencias de fortalecimiento de otras habilidades como la facilitación,

comprensión y regulación emocional, propuestas en el modelo de Mayer y Salovey (1997).

La emoción que más se asocia a la actividad del voluntariado es la alegría, ya que manifiestan ser portadores y receptores de esta durante las proyecciones sociales. Este resultado es acorde con el estudio de Dávila y Díaz (2005), que menciona la función positiva entre bienestar social, satisfacción vital y participación en voluntariados. Sin embargo, debido al diseño y los objetivos del estudio no se puede afirmar que dichas características se generaron a partir de la experiencia de voluntariado.

La percepción positiva y de aprendizaje que manifiestan los participantes sobre esta estrategia de formación brinda un indicio básico respecto a la pertinencia del enfoque adoptado por el Departamento de Humanidades, el cual tiene como base la premisa de que el cambio de la sociedad inicia por el cambio personal, a través del cultivo integral de las facultades humanas. A partir de esta perspectiva, y del reporte de los estudiantes, se considera que el voluntariado es un espacio que permite desarrollar habilidades emocionales.

Para futuros ejercicios o estudios de investigación en esta línea, se recomienda implementar un diseño de investigación que incluya medidas objetivas, aparte del reporte experiencial; asimismo, ampliar la muestra. En caso de crear instrumentos o productos de formación sería necesario someterlos a un proceso de validación como, por ejemplo, la evaluación de expertos. Las variaciones en la metodología podrían dar respuesta a la efectividad de la estrategia propuesta. Por otra parte, en el ámbito universitario conviene seguir generando espacios de estudio y aplicación de habilidades emocionales, así como de las demás facultades humanas, con el objetivo de contribuir al desarrollo armónico de los jóvenes que derive en un impacto social positivo.

## Bibliografía

- Allen, N. J. y Rushton, J. P. (1983). Personality characteristics of community mental health volunteers: A review. *Journal of Voluntary Action Research*, 12, 36-49. doi: 10.1177/089976408301200106.
- Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/download/99071/94661/0>.
- Berbena, M., Sierra, M. y Vivero, M. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 319-338. [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espannol/Art\\_15\\_271.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espannol/Art_15_271.pdf).
- Berrocal, P. F. y Pacheco, N. E. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, 63-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126754>.
- Benson, P., Dehority, J., Garman, L., Hanson, E., Lebold, C., Hochschwender, M., Rohr, R. y Sullivan, J. (1980). Intrapersonal correlates of non-spontaneous helping behaviour. *The Journal of Social Psychology*, 110, 87-95. doi: 10.1080/00224545.1980.9924226.
- Bolaños, L. Z., Cueva Rodríguez, M. E., Quispe López, L. A., Rafael Espinoza, J., Ruiz Bautista, A. K., Samame Colunche, D. ... y Cueva Urra, M. A. (2016). *Experiencia de la implementación de la escuela de voluntariado estudiantil en la UPN*. Universidad Privada del Norte. <https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/6490>.
- Cabrera-Darias, M. y Marrero-Quevedo, R. (2015). Motivos, personalidad y bienestar subjetivo en el voluntariado. *Anales de psicología*, 31(3), 791-801. [http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v31n3/psicologia\\_clinica5.pdf](http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v31n3/psicologia_clinica5.pdf).
- Dávila, M. y Díaz, J. (2005). Voluntariado y satisfacción vital. *Intervención Psicosocial*, 14, 81-84. <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/social/94939.pdf>.
- Delgado, A. O. (2012). Desarrollo cerebral y asunción de riesgos durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 30(1-3), 477-486. <http://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/426/346>.
- Diekstra, R. E. W. (2008). Evaluación de los programas escolares universales de educación emocional y social y de habilidades para la vida. En C. Clouder (Coord.), *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*.

*Informe Fundación Marcelino Botín* (pp. 268-329). Fundación Marcelino Botín.

- Forero, E. y Ardila, M. (2011). Diferencias en actitudes y estrategias cognitivas sociales en jóvenes vinculados y no vinculados a programas de voluntariado. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 5(2), 81-94. <https://www.redalyc.org/pdf/2972/297224105007.pdf>.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(16), 110-125. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722015000200006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722015000200006).
- Gaete, R. (2015). El voluntariado universitario como ámbito de aprendizaje-servicio y emprendimiento social: un estudio de caso. *Última década*, 23(43), 235-260. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362015000200009>.
- Gallardo, R. (2017). El aprendizaje-servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1). <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/222/216>.
- Gratz, K. y Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology Behavioral Assessment*, 26, 41-54. doi:10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94.
- Gross, J. J. (Dir.) (2014). *Handbook of emotion regulation*. Guilford.
- Herman, K. y Usita, P. M. (1994). Predicting Big Brothers/Big Sisters volunteer attrition with 16 PF. *Child and Youth Care Forum*, 23, 207-211. <http://link.springer.com/article/10.1007/BF02209229>.
- Hervás, G. (2011). Psicopatología de la regulación emocional: el papel de los déficit emocionales en los trastornos clínicos. *Psicología conductual*, 19(2), 347. [https://extension.uned.es/archivos\\_publicos/webex\\_actividades/5413/psicopatologiadela regulacion emocional el papel de los deficit emocionales.pdf](https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/5413/psicopatologiadela regulacion emocional el papel de los deficit emocionales.pdf)
- Janoski, T., Musick, M. y Wilson, J. (1998). Being volunteered? The impact of social participation and pro-social attitudes on volunteering. *Sociological Forum*, 13, 495-519. [http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/45653/11206\\_2004\\_Article\\_415800.pdf?sequence=1](http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/45653/11206_2004_Article_415800.pdf?sequence=1).
- Jirovec, R. y Hyduk, C. (1998). Type of volunteer experience and health among older adult volunteers. *Journal of Gerontological Social Work*, 30, 29-42. doi: 10.1300/J083v30n03\_04.

- Kwok, Y., Chui, W. y Wong, L. (2012). Need satisfaction mechanism linking volunteer motivation and life satisfaction: A mediation study of volunteers subjective well-being. *Social Indicators Research*, 1, 1-15. doi: 10.1007/s11205-012-0204-8.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Ministerio de Salud y Protección Social, Colciencias y Pontificia Universidad Javeriana (2015). Encuesta Nacional de Salud Mental. [http://www.odc.gov.co/Portals/1/publicaciones/pdf/consumo/estudios/nacionales/CO031102015-salud\\_mental\\_tomoI.pdf](http://www.odc.gov.co/Portals/1/publicaciones/pdf/consumo/estudios/nacionales/CO031102015-salud_mental_tomoI.pdf).
- Nikolaus-Aiello, R. (2008). *Validación de un modelo de aprendizaje-servicio en la Universidad de Montemorelos, Nuevo León* (Tesis doctoral). Universidad de Montemorelos, Nuevo León. <http://dspace.biblioteca.um.edu.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.11972/847/Tesis%20Raul%20Nikolaus%20Aiello.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Pacheco, N. y Fernández, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros. Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, 352, 34-39. <https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1170>
- Parra Jiménez, Á., Antolín Suárez, L. y Oliva Delgado, A. (2009). Los programas extraescolares como recurso para fomentar el desarrollo positivo adolescente. *Papeles del Psicólogo*, 30(3), 265-275. [http://www.fuenlabrada.es/recursos/doc/bienestar\\_social/39085\\_234234201214344.pdf](http://www.fuenlabrada.es/recursos/doc/bienestar_social/39085_234234201214344.pdf).
- Pastrana, M. y Salazar-Piñeros, F. (2016). Perfil PERMA en una muestra de jóvenes voluntarios colombianos. *Katharsis*, 22, 13-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5796600>.
- Penner, L. A. (2002). Dispositional and organizational influences on sustained volunteerism: An interactionist perspective. *Journal of Social Issues*, 58, 447-467. doi: 10.1111/1540-4560.00270.
- Portugal, M. Á., Oliva, A. y Hernando, Á. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22(1), 53-66. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/113564010790935169>.
- Sagardoy, R. C., Solórzano, G., Morales, C., Kassem, M. S., Codesal, R., Blanco, A. y Morales, L. (2014). Procesamiento emocional en pacientes TCA adultas vs. adolescentes. Reconocimiento y regulación emocional. *Clínica y Salud*, 25(1), 19-37. doi: 10.5093/cl2014a1.

- Susman, E. J. y Rogol, A. (2009). Puberty and psychological development.  
En R. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology*.  
John Wiley & Sons.
- Tapia, M. (2005). *La práctica solidaria como pedagogía de la ciudadanía activa*.  
Fundación Jaume Bofia.



## 5

### El amor como factor de desarrollo humano en la pareja

**William Fernando Puentes-González\***

**Claudia Esperanza Díaz-Gaitán\*\***

*Te amo para amarte y no para ser amado,  
puesto que nada me place tanto como verte feliz.*  
G. Siand

#### Resumen

Intempestivamente, el mundo se vio abocado a detenerse, a dejar su agite; las personas fueron llevadas al encierro en sus hogares con sus más caros y cercanos familiares, pero que a la vez habían estado tan distantes en el vertiginoso día a día. En estos momentos, obligadamente nos queda un tiempo para nosotros, para interiorizar y reflexionar sobre la esencia de nuestra vida, sobre el concepto de felicidad, y si el camino que seguimos es el adecuado. En este capítulo se presenta una reflexión sobre los avatares de la vida, los afanes y las metas que hemos perseguido, para llegar a través de un recorrido por el día a día de la cuarentena a encontrar que el camino

---

\* Magíster en Historia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; especialista en Docencia Universitaria, Universidad El Bosque; especialista en Filosofía Latinoamericana, Universidad Inca de Colombia y Villas Cuba; licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Guía histórico del Instituto Colombiano de Historia, de la Academia Colombiana de Historia; profesor del Departamento de Humanidades, Universidad Católica de Colombia.

\*\* Especialista en Edumática, Universidad Autónoma de Colombia; especialista en Informática para la Educación, Universidad Antonio Nariño; licenciada en Lingüística y Literatura, Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Secretaría de Educación del Distrito.



de la felicidad en estos tiempos de pandemia siempre ha estado ahí, en el otro, en los detalles sencillos, en el compartir, en el amor que se siente por el otro y que ha permitido un crecimiento espiritual y de satisfacción mutua.

*Palabras clave:* amor, felicidad, confinamiento, interiorización, pandemia.

## Introducción

Un joven camina por el parque y observa una curiosa escena: un par de niños se divierten, mientras sus padres están sumergidos en sus portátiles trabajando. Lo curioso de la escena es que mientras los niños están alegres, en los padres se observa un estado de estrés, de tensión, como si fueran un globo mal inflado a punto de estallar.

Al reflexionar sobre la escena el joven se pregunta: ¿se justifica tanto estrés? Lo cierto es que todos necesitamos comprar alimentos y un hogar para vivir, pero hasta qué punto estamos dispuestos a vivir de espaldas a nuestros seres queridos, a sus risas, a sus travesuras, a sus ocurrencias; al viento, al sol, al verde de la naturaleza, al canto de los pájaros, por estar en un estrés constante para recibir un sueldo a fin de mes, que tantas veces empleamos para alimentar nuestro ego y competir por el que más tiene o más hace, y enriquecer así nuestra caótica y estresante vida.

Hoy, ante una situación inesperada, totalmente diferente a lo que estábamos acostumbrados, podemos hacer un alto, contemplar a aquellos que siempre han estado físicamente a nuestro lado, pero a la vez tan distantes de nuestra atención; por eso nos surgen muchos cuestionamientos.

Cómo responder a la pregunta: ¿qué es el amor y qué implica este en la búsqueda de la felicidad? Se podrán reunir sabios, filósofos, líderes espirituales, psicólogos, sociólogos y expertos en la materia y, quizás, a igual número de expertos tendríamos igual número de

respuestas; porque estos términos no hay que definirlos... ¡hay que vivirlos!, y desde la vivencia del amor... buscar la verdad sobre lo que son.

## Metodología

La comparación e interpretación de textos que reflexionan sobre el amor y la felicidad, contrastados con la vivencia que se experimenta a causa de la pandemia, crearon un diálogo entre diversas teorías y realidades como mediadoras entre la interioridad del ser y la develación de los textos. En el análisis de esta relación se acude a la hermenéutica con el fin de aclarar los diferentes postulados y contrastarlos con la realidad. Teniendo en cuenta que

... la hermenéutica es una teoría general de interpretación, dedicada a la atenta interpretación e indagación de autores y sus obras textuales, por tanto, quien quiere lograr la interpretación de un texto, tiene que desplegar una actitud receptiva, dispuesto a dejarse decir algo por el argumento. Pero esta receptividad no supone ni neutralidad frente a las cosas, ni autoanulación, sino que incluye una concertada incorporación de las propias ideas, opiniones, y prejuicios previos del texto. (Arraez *et al.*, 2006, p. 1)

Adentrarse en cada uno de los autores en busca de su naturaleza espiritual y académica, analizar el contexto y la comprensión de cada libro para indagar propósitos, opiniones, concepciones y verdades a través de la comparación exhaustiva entre ellos, llevó a un camino de variedad de interpretaciones en el que se dilucidaron sentidos y propósitos que se fueron aclarando a través del método de la mayéutica, como la gran maestra y medio para mostrar realidades de la existencia humana.

Un encuentro consigo mismo

El ser humano es una realidad en relación con lo que lo rodea y con sus semejantes. Estamos hechos de rutinas, rituales, modos

de hacer, sentir, pensar, amar, actuar; y, de un momento a otro, todo cambia y nos encontramos confinados intentando descubrir nuevas maneras de vivir, sentir, compartir; en ese reinventar nos encontramos con lo que somos, con nuestro verdadero ser, porque por muy confinados que estemos el espíritu emerge en su libertad y autenticidad.

Han pasado más de tres meses de cuarentena y el presidio mental y físico para las personas que han podido con este ha sido épico, ello gracias a que como seres humanos imaginamos y soñamos. Por ello, en todo este periodo adverso, millones de seres humanos en el planeta desde sus casas han encontrado un poco de tiempo (tan anhelado para muchos antes de la pandemia), para hacer lo que realmente les gusta en la vida y otros simplemente para enfrentar y sobrellevar la rugosa y triste realidad. (Vargas, 2020, p. 1)

Es esta realidad del encuentro consigo mismo y con el otro en auténtica libertad espiritual lo que se puede llamar felicidad, es decir, es el amor que siento por esa o esas personas, es el amor que siento por mí.

...El hombre está pues arraigado, instalado en unos modos de ser; podríamos citar a manera de ejemplo algunas formas de instalación que no son tan cercanas que podríamos creer que se identifican en la condición humana; el cuerpo, la sensibilidad, la capacidad de sentir placer o dolor, la gravedad, la espaciosidad, la tridimensionalidad, la condición sexual, la raza, la clase social, el tiempo, la edad. (Araujo, 1992, p. 70)

Y nuestras rutinas, rituales y nuestro ser por el tiempo de confinamiento se vuelven realidades conscientes, porque dejan de ser un simple hábito para tomar su lugar como esencias mismas de la vida.

Pero, lamentablemente, como dice en su columna Antonio Vargas, algunos sobrellevan su “rugosa y triste realidad”. Se escucha que las agresiones y la violencia contra la mujer se han disparado, que los estereotipos machistas salen a relucir y que la mujer en este encierro toma el papel vivo, real y descarnado de esclava, teniendo que

asumir todos los oficios y problemas del hogar; entonces, con el confinamiento se evidencia de frente y en forma real lo que viene sucediendo, y no se puede disimular. Se grita que no hay excusa, que ahora estamos en igualdad de derechos y obligaciones; pero, por lo general, el hombre no asume su papel y queda en la violencia el único camino para demostrar su más grande primitivismo al no ceder en su posición machista.

El hombre y la mujer de hoy están siendo juzgados por unos estereotipos más o menos formulados por la sociedad que, sobrevalora algunos aspectos de la vida humana y presenta como feliz al exitoso, al bello y sexual, el que ha logrado unas metas medibles en dinero, producción y diversión. (Araújo, 1992, p. 83)

Pero este encierro no sirve de nada para demostrar el poder; por el contrario, lo que hará más llevadero este confinamiento es la búsqueda de la paz, la armonía, la capacidad de tolerancia; porque los deseos mundanos de placer, riqueza y poder de nada sirven cuando nos encontramos en este aislamiento; lo inmediato, lo temporal,

... y las cosas que buscamos, que queremos, que nos interesan, por las cuales nos afanamos, todas tienen un trasfondo que es esa elusiva, esa improbable felicidad [...] nos interesa en la medida en que van a contribuir a la felicidad, o la van a hacer más probable, o van a restablecerla si se ha perdido. (Marías, 1995, p. 17)

Reflexionamos si valió la pena tanto esfuerzo y tanta lucha para lograr lo conseguido hasta ahora, se habla de bienes materiales, lujos y todo aquello que adorna nuestro orgullo, y queremos aclarar que son necesarios para complementar una vida digna, lo que se expresa es si realmente se justifican tantas horas, días, semanas y años de abandono espiritual por estar consiguiendo estos bienes; ¿qué di y qué enseñamos a nuestros hijos?, ¿a nuestras esposas?; ¿qué pensarían nuestros hijos cuando querían jugar y preguntaban dónde está mi padre?... y la respuesta era: trabajando; sus tareas, risas, lágrimas, logros lejos han quedado... Hoy en este encierro, rodeados de todos

estos objetos, pero disfrutando a nuestras familias, respondemos: no, no valió la pena todo este tiempo lejos de nuestras familias buscando bienes materiales. Cómo nos hubiera gustado haber estado más cerca de ellas y mucho más lejos del trabajo,

... entonces, pregunto ¿qué clase de educación estamos recibiendo e impartiendo a nuestros hijos? Nos enseñan la etiqueta, los buenos modales y la supuesta cultura proyectada a través de las máscaras sociales de la hipocresía, que busca poder, aprobación, prestigio y reconocimiento, el triunfo y entonces... dónde queda la esencia del ser humano?

El éxito, el logro y las cosas producen emociones pasajeras y nos hacen sentir contentos y eufóricos; invitamos a nuestros amigos a que conozcan nuestra nueva casa y el auto nuevo y nos sentimos felices cuando estrenamos ropa. Pero el lujo, el confort y la riqueza no son ingredientes de la felicidad; producen un placer que, tarde o temprano, se convierten en dolor por el miedo a perderlo. (Jaramillo, 2012, p. 68)

La felicidad la definimos desde los instantes, los pequeños espacios de tiempo acompañados de vanidad; no la tenemos como un estilo de vida, sino como un momento mientras pasa el estrene, lo nuevo, el valor económico de lo conseguido; pero en estos momentos de encierro tenemos todo el tiempo del mundo para nosotros y nuestras familias; ya el día a día lo hemos confrontado y luchado, el momento y el tiempo se convierten en estar, compartir y, sobre todo, vivir. Lo que este mundo nos arrebatara era el tiempo para los nuestros, y confesamos que gracias a este encierro somos felices cada segundo porque nos hemos reencontrado con los nuestros, pero sobre todo nosotros mismos, todo lo soñado, deseado y luchado siempre lo hemos tenido y es vivir en familia; entonces entendemos que en la felicidad

... no existe un modo de poseerla para siempre, ni medirla, se va siendo feliz a la medida en que va alojándose lo que pretende alcanzar cuando va llegando y se va concretando en una instancia y se es feliz, ahora bien, el hombre tiene múltiples facetas y dimensiones, y la felicidad afecta a la totalidad de su ser, porque la vida tiene un carácter plural y retorna a

la unidad. Esto es así porque felicidad es aquello a lo que dice sí, aquello con lo cual coincidimos, sentimos como nuestra inconsolable realidad. (Marías, 1993, p. 254)

Lo importante es entender que estar con el otro en perfecta comunión sobrepasa los avatares, los problemas y las vicisitudes del día a día, reconocer que lo material ayuda y alivia la vida, pero no es el todo para encontrar la felicidad; que el goce de los bienes materiales está en poderlos disfrutar con alguien en paz y con la conciencia de que fueron conseguidos con el esfuerzo conjunto, de forma honrada y honesta, y que están cargados de un sentimiento de satisfacción porque se han conseguido con ilusiones en la construcción de lazos afectivos que solo buscan el bienestar de todos, y que el centro nunca fue la búsqueda de esos bienes, sino una armonía y una felicidad espiritual, porque:

Si el centro, si lo más importante está faltando, puedes pasar tu vida decorando la periferia, y es probable que logres engañar a los demás, pero debes entender que eso no te va a llenar a ti mismo; de hecho, puede ser que en algún momento incluso llegues a engañarte a ti mismo, porque las mentiras repetidas muchas veces (incluso nuestras propias mentiras) comienzan a parecer verdades, pero eso no te va a llenar ni te hará sentir satisfecho. (OSHO, 2002, p. 7)

Descubrimos que la felicidad siempre ha estado ahí, en lo que nos rodea, en las cosas sencillas del día a día, en el café de la mañana, en cocinar y arreglar la casa en familia, en preguntarnos cómo estás, en la ayuda que se necesita para seguir cumpliendo lo pedido a nivel del hogar y del trabajo. Todo es una aventura, descubrir gustos, reencontrarnos con los rincones y sitios de la casa desconocidos; saber qué es prender una lavadora y coger una plancha o una escoba es maravilloso porque siempre están las risas y los consejos de esa otra persona que convierte todo enigmáticamente en un ritual; al tender la cama o arreglar la mesa hay mística, un orden, una lógica que duramos mucho en entender; y en ese hacer del día a día muy

rápidamente nos sorprende la noche y nos damos cuenta de que el día fue corto y nos acostamos felices de habernos reencontrado.

Tienes que estar con la totalidad de tu ser, todos los aspectos de lo bueno y lo malo tienen que ser aceptados, no hay manera de deshacerse de nada. Uno se deshace de nada, pero aprende lentamente a aceptar todo, entonces surge una armonía entre la oscuridad y la luz y es hermoso, a partir del contraste, la vida se convierte en armonía. (OSHO, 2002, p. 113)

### Confinamiento y convivencia en pareja

Frente a una pandemia, esta situación de confinamiento personal y familiar como mecanismo de protección es inevitable; por tanto, es deber y obligación tomar todas las medidas dentro y fuera de nuestros hogares y, quizás, una de las más difíciles es el encierro. Como prueba de nuestra madurez de amor y convivencia está el manejo que le demos a las situaciones que se presentan al interior de nuestro hogar; por eso resulta conveniente trazar una ruta de comportamientos para seguir en la búsqueda del bienestar en pareja. Esta ruta debe responder a pautas mínimas de convivencia que parten del respeto y tienen como objetivo mantener una sana relación de pareja. Aunque cada persona actúe diferente, la pareja tiene que aprender a vivir y convivir; para ello es necesario mantener, desde el respeto, los compromisos establecidos que dignifiquen el amor en familia. A continuación, se exponen cuatro pautas mínimas que contribuyen a mantener la armonía en esta situación.

**Valorarme y valorar al otro.** Como sentimiento que parte de la dignidad del ser, esta valoración nos lleva a una convivencia sana y saludable a través de una relación de ternura, de compartir espacios juntos y gozar la intimidad personal con seguridad y tranquilidad, siempre queriendo a esa o esas personas, pero para ello debemos empezar por querernos a nosotros mismos:

... el amor hacia uno mismo parte del principio del merecimiento. Por lo tanto, la conciencia de ser digno como pilar de la autoestima, consiste en

contemplarse y complacerse, aun contando con lo mucho que hay por mejorarse. Ser amoroso consigo mismo no supone otra cosa que procurar el bien para sí, no por un deseo momentáneo, sino porque el bien atrae y regocija, y, además, le pertenece a quien se cree merecedor y es capaz de administrarlo. (Betancur, 2006, p. 42)

**Entender nuestra emocionalidad.** Va a ser imposible evitar brotes de tristeza, desasosiego, desavenencias e irritabilidad; lo interesante es cómo manejar estas situaciones; lo primero que se debe hacer es evitar la censura, los calificativos y las críticas a estos estados o aludir a problemas de género, y, de manera inteligente, integrar a la cotidianidad estos problemas y diluirlos en las experiencias del día a día a través del entendimiento y la alegría, siempre utilizando la humildad, el compromiso y el perdón.

**Abrirnos a la verdad.** Aunque la vida social, el trabajo, los amigos, la familia se han visto obligados al encierro, se debe dejar en claro que en el confinamiento deben establecerse horarios y espacios; que cada uno de los integrantes de la familia conozca, valore y respete el horario de los demás y se dé la respectiva consideración a cada persona, sin dejar de lado el hecho de establecer espacios de recreación, de comidas, de encuentro para hablar y ver televisión; sin embargo, estos no deben tomarse tampoco como una camisa de fuerza para seguirlos de forma obsesiva, sino para regocijarse en dichos tiempos y espacios. Esto permitirá ser más justos, sentirse más seguros, autónomos e independientes.

... las personas realmente libres incluso de sí mismo, son personas felices. “Es decir, que ni sus propias creencias, ni sus sentimientos, ni las normas, ni los valores asimilados, son tan rígidos que inhiben sus decisiones en un momento dado. No es esclava de sus propios perjuicios, de sus necesidades en un momento dado; de sus necesidades, de sus deseos, por el contrario, es flexible, sin ser anarquista, tolerante sin ser sumisa, abierta sin ser vacilante, arriesgada sin ser imprudente, sabe desprenderse sin ser insensible y sufrir sin llegar a derrumbarse” (Betancur, 2006, pp. 203-204)



***Compartir tareas del hogar.*** Cuando estas tareas se hacen con amor, se comparten afectivamente, se siente un reconocimiento mutuo del otro, renacen sentimientos positivos:

... el principal alimento de una relación de pareja y, por ello una relación afectiva sin empatía es inconcebible. Al no haber una participación emotiva en la vida del otro, el amor se atrofia porque pierde su sentido vital, porque no existe una congratulación ('Tu alegría me alegra'), ni compasión ('Tu dolor me duele'), no hay conexión, no te leo, no te siento, no te comprendo, solo alcanzo a vislumbrarte en la periferia de mi ser. (Rizo, 2014, p. 226)

A través de estas cuatro condiciones se podrán conectar los sentimientos del otro, su estado emocional, sentimental, e ir alimentando cada vez más el amor y evitando que las contradicciones y una mala convivencia deterioren la relación y el amor en pareja.

El amor es el camino a la felicidad

El amor nos permite hacer cosas en favor del otro, por el deseo de verlo sonreír a través del lenguaje del corazón, ya que el otro no nos pide, no nos exige y la relación afectiva es el efecto mágico del amor, que nos lleva a estar en comunión a través de un solo sueño: "El amor nos mueve a cuidar al otro con delicadeza buscando su desarrollo personal" (Martínez, 2012, p. 7).

Todos los días se vuelven diferentes, no hay rutina y nada se repite, porque todo es nuevo, amanecer juntos, contarnos los sueños y descubrir que, aunque son diferentes en ellos hay esperanza e ilusión. Preparar el desayuno no se hace con las sobras del ayer sino con el alimento renovado del hoy, y se le agrega el agua fresca, los condimentos y el dulce al café, todo siempre sazonado con sonrisas; compartir el tiempo es yo hago, mientras tú preparas y siempre hacemos juntos. "El amor es el reconocimiento mutuo como personas del cual nace una relación interpersonal comprometida con el bienestar del otro, que nos lleva a compartir todo con él. Compartir los sentimientos es la esencia de una relación interpersonal" (Martínez,

2013, p. 26). Y en ese reinventarnos de la manera más sencilla, natural y auténtica no hay que hacer esfuerzo para hacer sentir al otro un ser significativo, merecedor de sentimientos, respeto y amor; el otro se dará cuenta de que en esta relación es importante, no es anónimo en las cosas de la casa, del trabajo y de la familia, sino que realmente es valioso para todo y para todos, pero sobre todo para él mismo. Simplemente, porque descubre que cuidar y preocuparse de que ese ser despliegue su riqueza personal y se realicen sus posibilidades como ser humano es invitarlo a vivir. “Cuando uno se compromete desinteresadamente a cuidar de otra persona y amarse se pone en marcha el amor” (p. 40).

La comunicación se vuelve un instrumento trascendental en la relación porque traspasa las palabras y los hechos toman valor, se da cuando vibran las sensaciones en el deseo de mantener una paz espiritual y una comunicación sensorial que busca el bienestar del otro; es el querer, la existencia de una comunión al conocer e interpretar sus deseos sin encadenar los propios.

... dialogar con el amor, al amar a otra persona, se abre uno a la comunicación cordial. El amor es una doble fuente de dicha, porque es una alegría que al comunicarse se multiplica. La verdadera comunicación es una mutua comprensión, mediante el esfuerzo por dejar al otro estar presente para nosotros y por estar nosotros presente para el otro. (Martínez, 2012, p. 44)

Y en esa comunicación se comparte la privacidad sin sonrojarnos, sin vergüenza ni pudor, pero sí con mucho respeto y pasión, se llega a una madurez del sentimiento donde una simple mirada desnuda cualquier inquietud y la gratitud se funde en el disfrute de la sencillez del día a día. “El amor nos mantiene jóvenes de espíritu, la juventud del alma es lo que más atrae la mirada del amor. La madurez física del hombre se adquiere con la edad y la madurez espiritual con el amor” (Martínez, 2012, p. 64).

De esta manera se va formando una identidad clara de deseos, necesidades y caprichos, y en estos actos la soledad del encierro se vence cuando entramos en comunión con el otro, porque nos damos cuenta de que somos libres, que estamos ahí, que hacemos presencia y a través de la creatividad derrotamos esta soledad y logramos nuestra autorrealización porque somos nosotros mismos, sin engaños ni mentiras; porque poseemos un tiempo en el cual fingir, mentir o engañar no cabe, porque si esto existiera no hay alma que en medio del confinamiento aguante y aparecerán las agresiones, la violencia mutua y el adiós, pues, terminar con esta mentira sería el único camino.

Cuando el amor es el que mantiene la unión en tiempos de confinamiento, de encierro y angustia, la sencillez elemental de la contemplación permite atraer en la intimidad de los sueños, aun despiertos, la pasión; y descubrir que el otro vale por sí mismo, por lo que es, por su valor en perfecta armonía; así “se comparten las ideas, las aficiones, las experiencias y nos damos cuenta que el hombre es un ser para la relación con los demás y con uno mismo y puede alcanzar su realización como persona en la auténtica comunicación existencial de la conciencia” (Martínez, 2007, p. 18).

Todo esto se va consiguiendo a través del respeto, de las formas y los modos de ser. Nuestra libertad se reafirma compartiendo experiencias familiares y se va construyendo un álbum nuevo, no de fotografías, sino de hechos y vivencias conjuntas, ocurrencias, aciertos y desaciertos, disgustos y gustos que nos van mostrando que no estamos solos ni encerrados, que el otro está presente y cuento con él desde su silencio mismo. “El amor lleva a dos o más personas a gozar o sufrir conjuntamente, en una palabra, a convivir y a vivir; y esto es el fruto más íntimo del amor” (Martínez, 2007, p. 18). Es el reencuentro con la felicidad.

El amor es un arte espiritual, un encuentro metafísico percibido en su esencia y dignidad; de esta manera, a través de la mirada del otro encontramos su belleza interior, y con sus actitudes exteriores nos demuestra quién es, qué siente, nos deja ver su centro espiritual y su ser personal de forma auténtica. Y en ese encuentro metafísico descubrimos su ser espiritual, que desde su silencio nos intriga con su mirada y nuestro ser se desnuda y sale nuestro yo, quienes somos y qué sentimos, lo que acrecienta nuestra admiración. “Para un hombre que sinceramente ama a una mujer, ella es única en el mundo y no puede ser reemplazada por otra; por eso la madurez afectiva del hombre consiste en la capacidad para establecer una relación monogámica” (Martínez, 2007, p. 27). Entonces, en este encierro de dos almas el sentimiento se despierta y los sentidos se deleitan con su presencia, y el amado y su amada se nutren de ese amor; así, la gratitud del amor se convierte en un don, donde el otro es tan importante que de forma desinteresada hace sentir que vale la pena continuar por lo que fuimos, somos y seremos dentro y fuera de este encierro. Y aunque percibimos que el amor cambia, es este el que nos permite continuar adelante, promoviendo el respeto, la dignidad y la felicidad, de manera colaborativa, en búsqueda de la plenitud de dos almas que desean seguir por la vida con la certeza de que en los tiempos de confinamiento el amor fue y será la mejor medicina.

## Conclusiones

Se logró dar un panorama más amplio y crítico del amor como factor de desarrollo de la pareja, mediante la comparación de los conceptos que presentan diferentes autores, y, recurriendo a vivencias personales, se pudo adentrar en la realidad del comportamiento humano; porque cuando se confina una sociedad y, al mismo individuo, se desnuda a esta y a este en su naturaleza misma.

Las relaciones humanas mediadas por el amor constituyen la felicidad real y espiritual de la esencia y dignidad de la persona; sin embargo, se requiere de ciertos ingredientes como la afectividad, la armonía, la comprensión y la tolerancia para que el encierro sea más fácil y llevadero, lo que nos lleva a tener como máxima que el amor en los tiempos de confinamiento es y será la mejor medicina.

Golpes inesperados de la vida nos enseñan que lo realmente importante ha estado ahí frente a nosotros, viviendo y conviviendo con nosotros, pero el afán de estar siempre consiguiendo bienes materiales no nos ha permitido el goce y el disfrute de la esencia de la vida. Es cierto que el ser humano tiene la capacidad de adaptarse a situaciones que van casi en contra de su propia naturaleza humana, pero, en esta misma medida, el instinto, la razón y lo espiritual nos llevan a confrontarnos en el momento en que empezamos a convivir de forma directa y sin poder rehuir a esta situación. Enfrentarla con amor y todas sus características nos lleva a crear espacios de afectividad, tolerancia, armonía y calidez que son el verdadero camino a la felicidad. Es necesario valorarme y valorar al otro, comprender nuestras emociones, compartir las tareas del hogar y, en familia, hacer un horario donde se valore el trabajo y el espacio de los demás, con el fin de propiciar un ambiente armónico y de sana convivencia.

## Bibliografía

- Araújo, A. M. (1992). *El pensamiento antropológico de Julián Marías*. Universidad de La Sabana.
- Arraez, M., Calles, J. y Morena, L. (2006). *La hermenéutica: una actividad interpretativa*. UPEL, Instituto Pedagógico de Barquisimeto, Luis Beltrán Prieto Figueroa. Ve.scielo.org/scielophp?script/sci\_arttxt&p\_id\_51317-58152006000200012
- Betancur, M. C. (2006). *El día que te quieras*. Plaza y Janés.
- Jaramillo, J. (2012). *Te amo, pero soy feliz sin ti*. Planeta.
- Marías, J. (1993). *El tema del hombre*. Espasa-Calpe.
- Marías, J. (1995). *La felicidad humana*. Alianza.
- Martínez, H. (2007). *Amor y libertad*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Martínez, H. (2012). *Liderazgo responsable*. Eco Ediciones.
- OSHO (2002). *Tónico para el alma*. Planeta.
- Rizo, W. (2014). *Amores altamente peligrosos*. Planeta.
- Vargas, A. (2020). En tiempos difíciles, las respuestas están en el viento. *Las dos orillas*. <http://www.lasdosorillas.co/en-tiempos-dificiles-las-respuestas-estan-en-el-viento/>.



## 6

### Hacia una cultura de paz desde el desarrollo humano y la universidad\*

**Luis Miguel Vergara-Gómez\*\***

**Darwin Muñoz-Buitrago\*\***

*Si la guerra es una cosa que se hace, también la paz es una cosa que hay que fabricar.*  
Federico Mayor Zaragoza

#### Resumen

Somos fruto de una cultura milenaria de guerra que, si bien en sus orígenes tuvo como motor de desarrollo la lucha por la supervivencia, el honor y la conquista, con el correr del tiempo y gracias a los avances tecnológicos, se transformó en un medio privilegiado para impulsar el poder de los Estados, bajo la justificación de la defensa y seguridad de las naciones. Desde esta perspectiva, y en favor del sano desarrollo de los pueblos, es necesario trabajar por una cultura de paz, que tenga como fuente de inspiración el respeto por la vida y el desarrollo del ser humano, situación que en el caso colombiano se torna en un imperativo, al tratarse de la reconstrucción de un país que presenta una larga historia de violencia institucionalizada. La reconstrucción del tejido social implica el concurso de las fuerzas vivas de los diferentes actores sociales, donde especialmente la

---

\* El presente artículo es fruto de la investigación Cátedra para la Paz, Fase II, del Departamento de Humanidades de la Universidad Católica de Colombia. <https://orcid.org/0000-0003-2672-7139>

\*\* Docentes e investigadores de la Universidad Católica de Colombia, y miembros del grupo de investigación *Philosophia Personae*. <https://orcid.org/0000-0002-3193-6034>



sociedad civil está llamada a realizar la articulación entre las iniciativas locales de desarrollo, con las políticas gubernamentales en favor de la paz. Por su parte, a la universidad le corresponde una tarea especial en la nueva Colombia que deseamos construir, tanto por la misión de formar a la juventud para la transformación social como por su conciencia crítica para responder adecuadamente a los problemas sociales que van apareciendo en el desarrollo de la historia, tarea que cobra una especial relevancia ante los diferentes procesos de paz que estamos viviendo actualmente.

*Palabras clave:* cultura de la paz, universidad, desarrollo humano, sociedad civil, violencia

## Introducción

El desarrollo de la humanidad a través de la historia ha tenido como trasfondo una espiral de violencia, donde poderes emergentes se han impuesto muchas veces por la fuerza, dejando a su paso enormes pérdidas humanas, materiales, culturales y espirituales, y han obligado a la sociedad a cambiar sus tradicionales formas de vida; cambios a los que han contribuido los avances tecnológicos y las nuevas políticas de globalización.

Lamentablemente, esta ha sido la dinámica que ha acompañado por largo tiempo el caminar de muchos pueblos de América Latina y, de una manera particular, la del pueblo colombiano, realidad descrita por el profesor Ángel Papacchini con las siguientes palabras:

Muertes violentas, incremento de ataques contra la propiedad y la libertad personal, incremento de índices de violencia y de necesidades básicas insatisfechas, desplazamiento de una parte considerable de la población, secuelas psicológicas a causa de los secuestros, grandes atentados contra el ecosistema, y desastres que deberían ser considerados por quienes se empecinan por seguir adelante con la violencia de la guerra. (Papacchini, 2002, p. 32)

Ahora bien, ¿vale la pena seguir manteniendo un juego tan costoso como inútil? ¿Se puede seguir soportando un clima de violencia sin horizonte ni justificación razonable, a no ser la de aquellos intereses de unos pocos que se lucran con la muerte y el dolor ajeno? ¿Será que adolecemos de la capacidad para aceptarnos como seres humanos llamados a trabajar juntos para resolver nuestros conflictos?

Responder a estos interrogantes se constituye en un imperativo que atañe a todos los seres humanos en la consecución de una cultura de paz que permita reconquistar la comunión consigo mismo, con los otros y con la naturaleza, tema del que nos vamos a ocupar en el presente artículo. Cabe anotar al respecto que el vocablo “cultura” (del latín *cultus*) ha tenido una larga evolución cuyo significado ha pasado del “cultivo de la tierra o del ganado” al “cultivo del espíritu”, o “educación de la mente”, connotación que hace su entrada al diccionario de la Academia Francesa a principios del siglo XVIII, en 1718, a la vez que puntualiza una nueva significación al precisar la diferencia entre “lo natural y lo hecho por la mano del hombre” (Cuche, 1999, p. 10).

Por su parte, el Concilio Vaticano II asume este sentido del término como “cultivo del espíritu” al afirmar:

Con la palabra cultura se indica, en general, todo aquello con lo que el hombre afirma y desarrolla sus potencialidades, procura someter el mismo orbe terrestre con sus conocimientos y trabajos, hace más humana la vida social mediante el progreso de las costumbres e instituciones, y a través del tiempo expresa, comunica y conserva en sus obras, grandes experiencias espirituales y aspiraciones para que sirvan de provecho a muchos. (1965, GS. 53)

Sin embargo, esta noble aspiración, manifestada en aquellas obras surgidas de las manos del hombre, no ha sido siempre para su bien y desarrollo, sino que al estar de por medio su libertad, el ser humano ha empleado muchas veces sus potencialidades para alimentar

intereses egoístas encaminándose tristemente hacia la destrucción de sí mismo y de los otros.

Para abordar el presente tema, se comenzará reflexionando acerca del fenómeno de la cultura de la guerra, para luego adentrarnos en las exigencias morales de la paz. Ahora bien, si una de las causas del resquebrajamiento del tejido social corresponde a las múltiples violencias que se presentan en el mundo, especialmente en contra de los sectores más vulnerables de la población, es comprensible que se asuma dentro de la cultura de la paz el tópico de la “justicia social”, frente a lo cual el papa Pablo VI presenta una primera línea de respuesta a dicha problemática al afirmar que “el desarrollo es el nuevo nombre de la paz” (Pablo VI, 1967, n.º 76), tema que será abordado en segundo lugar como medio para la consolidación de la cultura de la paz.

Para continuar la reflexión acerca de la cultura de la paz, es conveniente profundizar acerca de sus actores, con el fin de comprender que, si bien la paz es un constructo social, dicho proyecto no corresponde solamente a un sector de la sociedad, como sería el caso del Gobierno nacional, regional o local, sino que es responsabilidad de todos, pero que de una manera particular corresponde a la sociedad civil como actor directo de la reconstrucción del tejido social. Por último, al encontrarnos en una institución de educación superior, es apenas normal que se aborde el tema de la paz en los espacios académicos y prácticas de servicio social, con el fin de que los estudiantes comprendan acerca de su responsabilidad en la construcción de lo social, sabiendo que es en los claustros universitarios donde se forjan los futuros líderes sociales responsables de llevar en alto la antorcha de la justicia y el compromiso en favor del bien común.

## La cultura de la guerra y sus secuelas

Trabajar en favor de la construcción de la paz desde los diferentes contextos donde se desarrolla nuestra existencia es una responsabilidad moral que está a nuestro alcance. En este sentido, es de gran aliento el saber que no estamos predeterminados para el mal, al igual que el mal tampoco camina por generación. Al respecto, el “Manifiesto de Sevilla”, como fruto de la vigesimoquinta sesión de la Unesco en 1989, afirma que “no existe ningún obstáculo de naturaleza biológica que se oponga inevitablemente a la abolición de la guerra o a cualquier otra forma de violencia institucionalizada”. El manifiesto, en su primer párrafo, expresa categóricamente: “la paz es posible, porque la guerra no es una fatalidad biológica” (Unesco, 1992); afirmación que abre las puertas a nuevas reflexiones que permitan trabajar en favor de la paz.

En este sentido, el gran pensador Vicenç Fisas reconoce que la guerra es un producto meramente social: “La cultura de la violencia es cultura, en la medida en que a lo largo del tiempo ha sido interiorizada, e incluso sacralizada por amplios sectores sociales a través de mitos, símbolos, políticas, comportamientos e instituciones, a pesar de haber causado dolor, sufrimiento y muerte a millones de seres” (Fisas, 1998, p. 351).

La anterior afirmación, al igual que lo expresado por la Unesco, permite reconocer que tanto la guerra como la paz, al ser fruto de decisiones humanas, precisan de procesos de educación para alcanzar tales fines.

Ahora bien, con referencia al origen de esta cultura bélica, autores como Gilles Lipovetsky (1986) muestran que la violencia salvaje o primitiva presenta una lógica social determinada, “regulada por códigos que se relacionan con el honor y la venganza, resultantes de la subordinación del interés personal al interés del grupo” (Fisas, 1998, p. 350); acciones donde se prefería la destreza y la fuerza

masculina en la preparación para la guerra, a la vez que la utilización de las armas para alcanzar tales fines (Fisas, 1998); “prácticas para las que eran escogidos aquellos jóvenes con mayores aptitudes físicas y mentales, de entre los diferentes grupos sociales” (Adams, 2014, p. 207).

Más tarde, con la invención del Estado, estas tradiciones bélicas se tornaron en impulsadoras de grandeza y de poder, al ser utilizadas, en primer lugar, como medio para la conquista, luego en fuerzas defensoras frente a los enemigos externos, y, por último, como medio de control interno frente a las posibles sublevaciones de esclavos, de pueblos explotados o de fuerzas políticas rivales. Concluyendo con Adams y Lipovetsky, es el Estado quien aprovecha la guerra, la glorifica y la convierte en un derecho, creando instituciones especializadas para prepararla y llevarla a la práctica (Adams, 2014, p. 208; Lipovetsky, 1986, pp. 174-185).

En este sentido, la guerra no es propiedad de particulares, sino que el Estado la ha monopolizado progresivamente y la ha refinado como lo afirmó Max Weber en su conferencia titulada “La política como vocación”:

El estado es aquella comunidad humana que, dentro de un determinado territorio (el territorio es el elemento distintivo), reclama (con éxito) para sí el monopolio de la violencia física legítima. Lo específico de nuestro tiempo es que a todas las demás asociaciones e individuos solo se les reconoce el derecho a la violencia física en la medida en que el Estado lo permite. (1980, p. 83)

Esta práctica, perfeccionada por los avances tecnológicos, continúa siendo utilizada como respuesta a conflictos generados por nacionalismos, intereses económicos, políticos y culturales entre los Estados, y, al ser impulsada por las grandes potencias que sobrepasan las fronteras de los países, no solo va dejando a algunos Estados en situación de dependencia, sino que muchas veces los ha convertido en víctimas, máxime si colateralmente se presentan

situaciones deplorables como el tráfico de armas, el comercio de drogas ilícitas o el control de información, situaciones estas que crean inconformismos expresados en nuevas formas de violencia manifestada en el accionar de grupos beligerantes de todo tipo, a la vez que generan desde otro ángulo el reforzamiento del aparato militar al interior de los Estados (Adams, 2014).

Por su parte, Vicenç Fisas enumera algunas manifestaciones culturales que conforman la cultura de violencia imperante hasta hoy, entre las que destaca:

El patriarcado y la mística de la masculinidad; la búsqueda del liderazgo, el poder y el dominio; la incapacidad para resolver pacíficamente los conflictos; [...] el militarismo y el monopolio de la violencia por parte de los Estados y grandes potencias; las interpretaciones religiosas, que permiten matar a otras personas; las ideologías exclusivistas; el etnocentrismo y la ignorancia cultural; de deshumanización (la consideración de otros seres humanos como “objetos”); el mantenimiento de estructuras que perpetúan la injusticia y la falta de oportunidades y de participación. (1998, pp. 351-352)

Ese orden patriarcal se ha valido de algunos mitos para justificar la violencia olvidando que lo necesario para la supervivencia de la especie humana ha sido la cooperación y no la lucha, tal como lo afirma Michael Sky:

Las armas, herramientas, tecnologías, símbolos [...] que incrementan el poder y la efectividad de la élite dominante han tenido mucha relevancia a nivel evolutivo y por tanto han atraído la parte de las energías del intelecto y del esfuerzo creativo humano. La evolución humana ha ido perdiendo gradualmente el componente cooperativo para favorecer el estrictamente competitivo, base del sistema de dominación. (1997, p. 56)

Al respecto, bástenos hacer memoria de aquella situación presentada en el seno de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), cuando en 1999 se propuso que la paz fuera incorporada como “uno de los derechos humanos”; al ser presentada para su votación, el

delegado de Estados Unidos de esa época negó dicha posibilidad aduciendo que si se aprobaba esta propuesta los Estados perderían el derecho a decretar la guerra tanto interna como externa: “la paz debe no ser elevada a la categoría de derecho humano, de lo contrario será muy difícil iniciar una guerra” (Adams, 2014, p. 255); afirmación que veladamente fue respaldada y aprobada por otros países integrantes de este organismo.

Este “derecho” es una prelación especial que los Estados prestan al estamento marcial, realidad manifestada en el gasto anual para el aparato militar y la consecución de armas de todo tipo, especialmente por parte de las grandes potencias, las cuales, paradójicamente, son las integrantes permanentes del Consejo de Seguridad responsable del desarme de las naciones.

### **Hacia una cultura de la paz**

¿Puede desarrollarse una cultura de paz que reemplace la milenaria cultura de guerra en la que sigue viviendo el mundo actualmente?

Una sociedad dominada por el Estado, que acapara el poder para tomar decisiones sobre estos temas con el apoyo de sus instituciones aliadas y la industria de las armas, termina muchas veces siendo víctima de la violencia institucionalizada, realidad que no puede ser un pretexto para caer en la indiferencia frente a nuestras instituciones gubernamentales, quienes tienen la tarea importantísima de proporcionar la seguridad y el bienestar a sus ciudadanos, para lo cual se requiere la vivencia de una cultura de paz.

Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), creada en el año 1946, luego de la Segunda Guerra Mundial, con el objetivo de garantizar la no repetición de tan terrible catástrofe, en su preámbulo expresa: “Una paz fundada exclusivamente en acuerdos políticos, y económicos entre gobiernos, no podría obtener el apoyo unánime, sincero

y perdurable entre los pueblos, por consiguiente, esa paz debe basarse en la solidaridad intelectual y moral de la humanidad” (Constitución de la Unesco, 1945).

En este sentido, la ONU juega un papel insustituible en favor de la paz entre las naciones, mas no así al interior de estas, según lo afirma David Adams:

La ONU condena la conquista de un Estado por otro y podría fortalecer la defensa de los Estados cuando son invadidos por otros. En cambio, lo que está en juego es la función interna de la guerra, y en este caso la Naciones Unidas no tienen jurisdicción alguna. La carta de las Naciones Unidas se escribió con el fin de prohibir la interferencia en los asuntos internos de sus Estados miembros. (2014, p. 259)

Frente a lo anterior, ante los conflictos que continuamente se presentan en nuestros pueblos, muchas veces elevamos nuestra mirada a los altos estrados de la ONU, a las grandes potencias, o incluso a nuestros Estados-nación, y olvidamos que la base de las prácticas de la paz se encuentran en el seno de nuestras mismas comunidades, como lo ilustra muy bien David Adams, exdirector de la Unesco al expresar: “si el Estado, por su propia naturaleza, no puede hacer la paz, debe haber un cambio radical en la estrategia y las tácticas de todos los que trabajan por la paz” (2014, p. 253).

En este sentido, es invaluable la contribución que Naciones Unidas ha prestado en favor de la consecución de la paz al ofrecer luces para tal fin, a pesar de que algunos Estados miembros no hayan prestado su colaboración suficiente. Una de esas iniciativas valiosas fue “la creación del movimiento global en favor una cultura de paz”, propuesta que incentiva tanto a los Estados miembros de la ONU como a la sociedad civil de las diferentes naciones, a trabajar en favor de esta iniciativa a nivel local, regional y nacional (Adams, 2014, p. 226).



Ahora bien, es conveniente puntualizar que la conceptualización de la denominada “cultura de paz” fue establecida en la declaración final del Congreso Internacional sobre la Paz en la Mente de los Hombres, celebrada en 1989 en Costa de Marfil (África), bajo el patrocinio de la Unesco, declaración que exhorta a la humanidad a construir una nueva mentalidad frente a la cultura de la guerra imperante por muchas centurias: “Una nueva visión de la cultura de paz, basada en los valores universales del respeto a la vida, la libertad, la justicia, la solidaridad, la tolerancia, los derechos humanos y la igualdad entre hombres y mujeres” (Unesco, 1998a).

En este sentido, el organismo internacional, firmó la Declaración de la Cultura de la Paz, en la Resolución A/53/243 de 1999, y afirma en su introducción: “puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz” (Unesco, 1998a), iniciativa que comenzó su ejecución teniendo como telón de fondo la conceptualización que el mismo organismo internacional había acuñado acerca de esta expresión en la Resolución A/52/13 de 1998: “La cultura de paz consiste en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones” (Unesco, 1998a).

Se trata de una definición reconocida mundialmente por su amplio sentido antropológico y su pertinencia para elaborar planes en favor de una educación ciudadana que permita resolver los conflictos por medio del diálogo, y así alcanzar los objetivos de la paz positiva, identificando ocho ámbitos de acción para los actores al nivel local, nacional e internacional, según la Resolución A/52/13 de 1998 dada por la Unesco (1998a), tal como aparece a continuación:

1. Promover una cultura de paz por medio de la educación. Una cultura que permita el respeto por la vida, el fin de la violencia,

la promoción y la práctica de la no violencia por medio del diálogo y la cooperación.

2. Promover el desarrollo económico y social sostenible. Una cultura que permita satisfacer las necesidades básicas de todos, y se esfuerce por la protección del medio ambiente en bien de las generaciones presentes y futuras.
3. Promover el respeto los derechos humanos. Una cultura que forme para el pleno respeto y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales.
4. Garantizar la igualdad entre mujeres y hombres. Una cultura que fomente la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres.
5. Promover la participación democrática. Una cultura que fomente el respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados.
6. Promover la comprensión, la tolerancia y la solidaridad. Una cultura que permita la adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones.
7. Apoyar la comunicación participativa y la libre circulación de información y conocimientos. Una cultura que fomente el respeto y el derecho de todas las personas a la libertad de expresión, la opinión e información.
8. Promover la paz y la seguridad entre los pueblos. Una cultura que trabaje por la consolidación de la paz y la seguridad internacional, con prioridad en el desarme, y el compromiso con la solución pacífica de los conflictos (Unesco, 1998).

Ahora bien, con el fin de no dejar el tema de la paz como un asunto meramente teórico, y al haber sido decretado el año 2000 como Año

Internacional de la Cultura y la Paz, la Unesco presentó el conocido “Manifiesto 2000”, documento que en línea formativa presenta ocho etapas para el desarrollo de la conciencia de los activistas por la paz, y donde envuelve el ciclo vital del hombre desde la infancia hasta la senectud. Dichas etapas se inician con la vivencia de los valores enmarcados en un “me comprometo”: “Me comprometo en mi vida cotidiana, en mi familia, mi trabajo, mi comunidad, mi país y mi región a respetar la vida y a rechazar la violencia, a liberar mi generosidad, a escuchar para comprenderse a sí mismo, a preservar el planeta, y a reinventar la solidaridad” (Unesco, 1999).

Para sumir este compromiso, es conveniente reflexionar acerca de aquellos medios que permitan vislumbrar caminos en aras de asumir la vivencia de la paz. Un elemento común es comenzar a “romper el orden simbólico patriarcal”, valorando la dimisión de la experiencia cotidiana, la afectividad y las relaciones interpersonales; reconociendo que debe ser sustituido “el poder por la autoridad”, comprendiendo que estas son dos realidades completamente distintas. Una autoridad que esté “enraizada en el reconocimiento de la autoridad de la madre que nos ha dado la vida y la palabra”; mientras que el poder ha estado relacionado a través de la historia con el ejercicio de la violencia, “porque el orden patriarcal ha identificado autoridad y poder, con la violencia intrínseca que conlleva” (Fisas, 1998, pp. 355-356).

Al respecto Fisas, citando a Elise Boulding, presenta dos muestras fehacientes de acción en favor de la cultura de paz y que están en la base para superar la mística de la masculinidad. La primera se refiere al “nutrir”, esto es “práctica ejercida por mujeres en la crianza y en el cuidado de niños y ancianos [...] y que como tal está orientada hacia el futuro, al tener en cuenta las necesidades del mañana” (1998, p. 358). La otra se refiere a la práctica de la “negociación”, experiencia propicia “para solucionar pequeños conflictos que surgen al seno familiar [...], una auténtica universidad de gestión de conflictos si

sabemos actuar con un mínimo de inteligencia y humanidad” (pp. 358-159).

Ahora bien, llevar a la práctica las anteriores orientaciones no resulta tan fácil, por cuanto los conflictos armados dejan profundas heridas en el corazón de las víctimas, además de las injusticias a causa de los intereses políticos y económicos que giran a su alrededor; por lo que es preciso que en los diálogos nacionales o regionales se ayude a las víctimas para que puedan encauzar su ira en favor de una fuerza transformadora, contra la injusticia y desde la no violencia, como lo enseñaron con sus vidas Gandhi, Mandela y Luther King, entre otros.

En el caso colombiano, ante el dolor de los miles de víctimas entre muertos y sobrevivientes, el padre Francisco De Roux afirma categóricamente:

Llega un momento en que la paz se impone como deber impostergable, como mandato sagrado porque Dios exige que se detenga la celebración religiosa para ir a reconciliarnos como hermanos. La paz se hace prioridad moral por encima de protagonismos políticos, partidos, economía, honor militar, guerrillas o debates del Congreso. Emerge, así como la más grande causa y subordina a ella el valor de todos los emprendimientos que llevan a cabo las personas, las instituciones, la academia y cualquier propósito social. (2018, p. 75)

En este sentido, la paz se impone como un deber moral, al reconocer que los colombianos nos hemos precipitado a un abismo, destruyéndonos como hermanos; realidad que nos impele a la reconciliación, puesto que la crisis en Colombia no ha terminado con el silencio de los fusiles, “pues la mayor crisis por la que atravesamos se trata ante todo de una crisis espiritual” (De Roux, 2018, p. 78).

Conscientes de la responsabilidad que acarrea a todos la reconstrucción del país, estamos llamados a asumir acciones puntuales como fruto de una educación que oriente hacia el trabajo colaborativo y

el compromiso según el espíritu de Paulo Freire; “acciones que implican integrar en dichos proyectos las esferas familiares, laborales y comunitarias, sin perder de vista la preservación de la conciencia histórica y el compromiso de miles de personas que han trabajado por la reconstrucción de la paz”; incentivos que conducen a asumir actitudes de responsabilidad en favor de la construcción de un mundo más humano donde todos puedan vivir con dignidad (Adams, 2014, pp. 242).

### **Factores decisivos en favor de la construcción de una cultura de paz**

La coyuntura por la que atraviesa Colombia exige preguntarse acerca de los objetivos que se deben tener en cuenta para emprender las acciones pertinentes en favor de la paz, y las estrategias encaminadas para tal fin.

En este sentido, son muchos los medios necesarios para consolidar la confianza y la reconciliación, luego de tantas décadas de violencia en Colombia. Con el fin de precisar orientaciones frente a esta realidad, se presentan dos aspectos de gran valor en el camino emprendido. El primero se refiere a la reflexión en torno al concepto de desarrollo humano integral, cuya fuente corresponde a la vivencia de algunos valores que se presentarán como medios dinamizadores para la consecución de una mentalidad en favor del respeto y la concordia en dicho proceso de desarrollo, y el segundo trata de ofrecer las pistas metodológicas relacionadas con la manera de tejer los diferentes elementos que ayuden a consolidar la convivencia pacífica, acción en la que serán muy valiosos los aportes de la sociedad civil.

El desarrollo, un factor insustituible para la consecución de la paz

¿De qué tipo de desarrollo estamos hablando cuando nos referimos a la construcción integral del ser humano y de las comunidades?

Hablar de desarrollo implica, necesariamente, asumir aquellos sistemas económicos que desde la revolución industrial se han ido consolidando y que corresponden al sector primario o de extracción, al sector secundario o de transformación industrial, al sector terciario o de creación de bienes y servicios, y al sector cuaternario, que tiene que ver con el desarrollo de la ciencia, la investigación y el desarrollo tecnológico (Universidad de Caldas, 2011).

Dichos sistemas se han ido consolidando vertiginosamente en los llamados países desarrollados y han dejado a los países pobres como simples despensas para sus intereses de crecimiento económico ilimitado, según lo describe Gabriela Malgesini.

A partir de la revolución industrial, como expresión de las posibilidades de la técnica, se generó la idea de un crecimiento económico constante, entendido como progreso económico ilimitado, tendiente al perfeccionamiento y evolución de la sociedad. Con este proceso coincidió la extraordinaria expansión del comercio internacional, bajo la premisa del liberalismo. Aunque no contemplaba la idea de crecimiento, practicaba la libertad de mercados fundamentada en la empresa privada y en la libre competencia, lo cual significó un fuerte despegue económico del capitalismo. (1997, p. 104)

Esta concepción desarrollista, infortunadamente ha generado grandes divisiones entre las condiciones de los poderosos y los pobres del mundo, entre los que viven y los que ni siquiera sobreviven, y donde el individuo cuenta siempre y cuando sea competidor y consumidor, respondiendo así a una visión cuantitativa, para lo cual el trabajo, la educación y la producción se tornan como medios para alcanzar tales fines (Fernández, 1998).

Desde esta óptica, cómo interpretar los interrogantes de Fisas, Jares y Galtung acerca de “la paz como sinónimo de justicia social”, “la paz como superación de las violencias estructurales”, comenzando por aquellas que tienen que ver con la satisfacción de las necesidades básicas, “la paz como plena realización de las potencialidades humanas” y “la paz como desarrollo” (Jares, 1999, p. 101).

Lo anterior se torna en un llamado a asumir la paz desde una óptica estructural que les permita a las comunidades crear condiciones de vida propicias para su desarrollo integral. En este sentido, se ha de asumir el concepto de paz “desde una cultura donde el desarrollo se encuentre permeado por una escala de valores y actitudes, que le permita al ser humano y a las comunidades desarrollar sus capacidades integralmente y de manera sostenible” (Martínez, 2018, p. 188).

Al respecto, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) formuló una noción de desarrollo humano que conlleva implícita una concepción más abarcadora, al caracterizarlo como:

Un proceso encaminado a aumentar las opciones de la gente, que mide el desarrollo según una amplia gama de capacidades, desde la libertad política, económica y social hasta las oportunidades individuales de llegar a ser una persona sana, educada, productiva, creativa y de ver respetados tanto su dignidad personal como sus derechos humanos. (Benítez, 2017, p. 4)

Si bien este nuevo concepto conlleva la liberación de la miseria y de las situaciones de injusticia en un esfuerzo por volver más humana la vida de todos los hombres, sin embargo, según lo concibe el papa Pablo VI, “el desarrollo no se reduce al simple crecimiento económico, sino que para que sea auténtico debe ser integral, es decir, promover a todos los hombres y a todo el hombre” (Martínez, 2018, p. 193).

Se trata de concebir una visión del desarrollo desde una mirada más amplia y humanizadora, de tal manera que este concepto no

solo sea asumido desde una visión meramente cuantitativa, donde el hombre es percibido como un simple objeto de consumo que termina beneficiando a unos pocos en el engranaje económico, sino un concepto de desarrollo asumido desde una visión cualitativa, cuya base integradora sea la dignidad humana, según lo manifiesta la filósofa norteamericana Martha Nussbaum: “en este modelo de desarrollo se reconoce que todas las personas gocen de una dignidad humana inalienable, y que esta deba ser respetada por las leyes y las instituciones” (2010, p. 47). Se trata de un asumir un horizonte de sentido que adopte como primer compromiso para crecer, la defensa y la promoción de la vida, puesto que “cuando se elimina el soporte fundamental del universo social, la vida, todo el universo está en peligro” (Fernández, 1998, p. 125).

Esta idea es corroborada por Luis Miguel Vergara Gómez en el artículo “La Ética, un desafío frente a las instituciones empresariales”, al afirmar que “la ética ayudará a canalizar muchas aspiraciones humanas, a la vez que ofrecerá motivaciones y búsqueda de sentido a la vida de las personas” (Jiménez, 2015, p. 180).

Desde esta nueva visión,

... se pueden contrarrestar aquellos desórdenes sociales basados en una ética individualista, utilitarista y abstracta, cuyos valores responden al *ethos* del desarrollo definido como un conjunto de costumbres y convicciones que han entendido la vida humana como una carrera donde el crecimiento económico es garantía de felicidad, lo humano es adquirir el bienestar y la vida humana es un asunto supeditado a las leyes del mercado. (Fernández, 1998)

Valores economicistas que han de dar paso a un nuevo orden de valores que humanicen: “Unos valores compatibles con la praxis, cuyo fundamento esté en la convicción de que la fuente de las normas es el reconocimiento recíproco de los derechos humanos, y que los consensos sobre la vida moral y las normas que regulan la vida colectiva permitan la realización humana” (p. 40).



Esta nueva formación de la mente y del corazón, con miras al bien común, corresponde propiamente a la educación como eje del desarrollo integral de los seres humanos, según lo afirma el Concilio Vaticano II (1965), en la GS 85: “El progreso de un país, depende de los medios humanos y financieros de que dispone. Los ciudadanos deben prepararse por medio de la educación y de la formación profesional, al ejercicio de la vida económica y social”.

Sin embargo, es preocupante que las injerencias del desarrollo económico ilimitado, propias de la globalización, atenten especialmente contra la identidad de aquellas regiones con mayor vulnerabilidad, a causa de su menor desarrollo en lo sociopolítico, económico y cultural; agresiones que especialmente se presentan por parte de los más fuertes en el sector primario de la economía, lo que ha convertido a los demás países en despensas para sus intereses económicos.

Frente a estas situaciones, es pertinente aludir al pensamiento de Juan Ramiro Mateus y David Brasset (2000) quienes en su artículo “La globalización: sus efectos y bondades”, luego de presentar el impacto ejercido por la globalización sobre las comunidades latinoamericanas, afirman categóricamente que ni el desarrollo, ni el progreso intelectual ni el desarrollo de una persona pueden ser impuestos desde afuera, sino que han de ser fruto de procesos graduales e internos de maduración; procesos que se consoliden con base en la experiencia, los ensayos y fracasos, y la imaginación de las personas. Al respecto, los citados autores afirman:

Si una comunidad no ha progresado económica, social y políticamente mediante un proceso de crecimiento y transformación gradual, y si no ha definido e internalizado sus valores y creencias fundamentales mediante un proceso de estudio, debate y discusión serio, la colocación de industrias multinacionales en sus territorios, no va a contribuir nada al verdadero desarrollo de esa comunidad. Va más bien a permanecer primitiva, débil, subdesarrollada y propensa a toda clase de cambio desestabilizador del exterior. (p. 75)

Lo anterior no es un llamado a ir en contra del progreso o del desarrollo, sino que ha de ser una invitación para que las comunidades participen en sus respectivos planes de desarrollo, de manera tal que la estabilidad y el desarrollo sostenible sean fruto de procesos de estudio, concertación y transformación gradual en aspectos relacionados con la defensa de los derechos humanos, las relaciones laborales, la conservación del medio ambiente y la lucha contra la corrupción, según el espíritu del Pacto Mundial de la ONU. Asimismo, que se trata de un llamado a respetar, defender y promover las manifestaciones culturales de las distintas etnias que enriquecen la diversidad cultural.

Por último, como ciudadanos conscientes de la necesidad de trabajar en favor de la construcción de la convivencia pacífica, urge asumir algunos retos que permitirán colaborar en bien del desarrollo, especialmente de aquellos sectores menos favorecidos de nuestros países.

En primer lugar, en lo relacionado con el cuidado y la conservación del medio ambiente, es conveniente tener en cuenta los costos que para las comunidades rurales acarrea el concepto de desarrollo económico ilimitado, rebasando las supuestas ganancias del crecimiento (Torres, 1995, p. 152), visión depredadora que se encuentra respaldada por una ética que justifica el enriquecimiento de unos a costa de los otros, y que supone una forma de vida donde la naturaleza es concebida como “algo para dominar y explotar”. Frente a estas agresiones urge asumir como reto una actitud que abogue por el cuidado de la tierra y del elemento hídrico, donde cada persona sea considerada como parte integrante de la naturaleza y, por lo mismo, un administrador responsable, y no un dueño absoluto que trate su casa común de manera arbitraria (*Laudato Si*, 2015, n.º 116). En este sentido:

El concepto de desarrollo sostenible ha de partir de reconocer que los recursos naturales son un factor crítico en el sistema productivo, que son finitos, por lo que es preciso reconciliar los objetivos del desarrollo social y económico, con los de mantener la disponibilidad y la productividad del medio natural en el tiempo. (Malgesini, 1997, p. 66)

En segundo lugar, en lo relacionado con el sector agrario, donde al implantarse políticas macroeconómicas se ha incrementado el crecimiento excluyente en comunidades rurales, reflejado en la transformación progresiva y traumática del campo, frente a lo cual a los sectores rurales solo les queda la alternativa de modernizarse violentamente o desaparecer. Además, en dicho proceso simbiótico se produce otro ataque que tiene relación directa con la pérdida de su identidad campesina, sustentada en el arraigo a la tierra y la solidaridad, transmutación que ha traído como consecuencia la fragmentación de las comunidades a causa de la competitividad (Fernández, 1998, p. 53), lo que ha acarreado la pobreza, el analfabetismo, el incremento de la violencia y la pérdida de credibilidad frente a las instituciones gubernamentales.

Frente a esta realidad, el reto consiste en diseñar planes de formación campesina para el desarrollo y cuidado de su tierra, e incrementar políticas que involucren a estos sectores en la formulación de planes de desarrollo, donde ellos sean protagonista de su propio progreso, de manera tal que, además de responder por sus necesidades básicas, se tornen en factores de desarrollo de sus propias regiones.

El último desafío tiene relación con el atentado contra la diversidad cultural. Se trata de grupos étnicos y población afroamericana que, a causa de las explotaciones petroleras, madereras y mineras, son víctimas de la exclusión, la amenaza y la discriminación, con el peligro de acabar con sus culturas, de ser extinguidos o reducidos en sus propios territorios, o de ser expulsados de forma violenta (Yepes, 1998, p. 10).

Frente a esta agresión, el reto consiste en llevar a las comunidades a que sigan defendiendo sus valores propios, creando mecanismos que comprometan al ente gubernamental y promoviendo políticas claras en defensa de lo autóctono, y que a la vez trabajen en la concientización del reconocimiento del otro y de su inclusión, como lo expresa Agnes Heller:

La coexistencia cultural en una misma área, o dentro de una misma entidad política, está a la orden del día y el mundo debe aprender a convivir con ello; el multiculturalismo que ha de llevar a la búsqueda del entendimiento y reconocimiento mutuo, y la integración de una gran variedad de culturas. (1998, p. 18)

Se comprende que en este empeño por la reconstrucción y el desarrollo integral de las diferentes comunidades han de estar implicadas todas las fuerzas vivas de la sociedad, comenzando por el compromiso gubernamental por medio de políticas públicas en favor del bienestar común, pero contando especialmente con la sociedad civil y los líderes regionales.

*La sociedad civil, un potencial para la creación de una cultura de la paz*

Por lo general, cuando pensamos en la búsqueda de la paz lo primero que se nos viene a la mente son las negociaciones. Sin embargo, al profundizar en la larga historia del conflicto colombiano, y al contrastarlo con los intentos para resolverlo, la imagen nos puede cambiar. Al respecto, Virginia M. Bouvier (2014), doctora en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de California-Berkeley y alta consejera para América Latina en el Instituto de Paz de Estados Unidos, quien por largo tiempo lideró el grupo de investigación sobre el conflicto colombiano, afirma:

En vez de ver a Colombia como un país lleno de violencia y corrupción, victimizado por la guerrilla, los paramilitares, los narcotraficantes, los criminales y un Estado que a veces es cómplice en las violaciones de derechos

humanos, vemos en cada sector de la sociedad y en cada región del país a un gran número de personas que buscan poner fin a la violencia, cambiar las condiciones de exclusión e injusticia que la causan y crear mecanismos para resolver los conflictos de forma no violenta. (p. 259)

En este sentido, el conflicto colombiano ha de involucrar a múltiples organizaciones de actores armados y no armados, legales e ilegales que tienen sus propios orígenes, métodos y metas particulares y que buscan nuevos roles en la sociedad. El Estado, como tal, está constituido por un conjunto complejo de instituciones que van desde el municipio hasta el nivel nacional, y donde cada entidad tiene sus propios intereses y prioridades que, aunque muchas veces entran en conflicto, tienen la responsabilidad de procurar acuerdos no solo con los grupos beligerantes, sino con aquellos estamentos regionales, nacionales e internacionales que puedan contribuir para mejorar las condiciones de vida de todos los ciudadanos.

En este sentido juega un papel decisivo la sociedad civil, reconocida por Jürgen Habermas, quien señala:

El núcleo institucional de la sociedad civil lo constituye esa trama asociativa no-estatal y no-económica, de base voluntaria que ancla las estructuras comunicativas del espacio de la opinión pública en el componente del mundo de la vida [...]. La sociedad civil se compone entonces de esas asociaciones, organizaciones y movimientos surgidos de forma más o menos espontáneas que recogen la resonancia de las constelaciones de los problemas de la sociedad. (1998, p. 44)

De esta manera, la sociedad civil incluye un panorama amplio de actores no gubernamentales como son las familias, las organizaciones religiosas y seculares, los educadores, las organizaciones de derechos humanos y los movimientos sociales, los gremios empresariales, los periodistas, los sindicatos, los campesinos, los profesionales, las organizaciones de mujeres, los grupos étnicos y culturales, y los desplazados, entre otros, que forman parte del entretejido básico de la

sociedad, y sobre quienes recaen las consecuencias de la guerra o los beneficios de la paz.

En medio de este panorama, la sociedad civil es la llamada a consolidar la concordia social desde los pequeños acuerdos que se puedan generar en el seno de sus respectivas organizaciones, a la vez que exigiendo los medios para resolver los conflictos y contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de los habitantes, en aras de alcanzar un auténtico desarrollo humano integral de las respectivas comunidades.

Al respecto son pertinentes las orientaciones de la Unesco con motivo de la campaña del movimiento en favor de la Cultura de la Paz de 1999: “pensar globalmente, actuar localmente” (Adams, 2014), como también las palabras de la antropóloga Margaret Mead acuñadas por la Unesco: “Nunca dudes de que un pequeño grupo de ciudadanos reflexivos y comprometidos pueden cambiar el mundo, de hecho, es lo único que siempre sucede” (El jardín de Pirracas, 2015, citando a Margaret Mead); afirmaciones que nos permiten comprender que la paz se encuentra en nuestras manos.

Esto nos hace pensar que el poder potencial de los múltiples movimientos en favor de la paz que en Colombia han ido tomando fuerza, aunque a veces en forma difusa, deja ver que el conflicto no es algo irresoluble, que la paz es posible, y que fortalecer esas bases puede ser una de las claves para reconstruir esa paz sostenible y duradera tan necesaria en la coyuntura que vive Colombia (Barbero, 2006).

¿Cómo articular todas estas expresiones y actores que conforman la sociedad colombiana en un proyecto que lleve a un verdadero fomento de la convivencia pacífica?

Recapitulando acerca de los múltiples sectores que conforman la sociedad, urge abordar el tema desde el diálogo, y entre todos los niveles y sectores mencionados anteriormente, donde se integren y

sinteticen algunas iniciativas en favor de la paz, y se discuta acerca de la mejor forma de articular los diferentes niveles para impulsar el desarrollo en esta hora del posconflicto al que asistimos actualmente; esto sin desconocer el fuerte impacto que las políticas nacionales han ejercido en las instituciones locales y regionales en lo relacionado con la paz y el desarrollo, tal como lo señala Christopher Mitchell: “A nivel local resulta difícil hablar de una solución al conflicto en ausencia de iniciativas nacionales de paz” (Bouvier, 2014, p. 551).

Frente al desafío de unir las distintas iniciativas de paz bajo un marco referencial que las refuerce entre sí, se considera de gran valor la propuesta presentada por Jhon Paul Lederach (1998), para entender la reconstrucción de la paz. Se trata de ver el tejido social sobre una pirámide donde en la cumbre se encuentran los líderes políticos, religiosos y militares de más alto nivel. En la base de la pirámide están los líderes sociales, y en el nivel medio se encuentran los líderes étnicos, religiosos, intelectuales y sociales, que se relacionan tanto con la base como con la cumbre (Lederach, 1998, p. 72; Bouvier, 2014, p. 552).

En esta metáfora, el nivel intermedio tiene una gran importancia, puesto que es allí donde se sitúan los interlocutores y mediadores que se mueven entre la base de la sociedad y sus dirigentes. En dicho modelo, la sociedad se puede concebir como una malla de hilos que representa el tejido social, el cual se puede ver afectado en ocasiones por factores naturales o por situaciones de violencia, especialmente en las zonas de conflicto; trama del tejido que se trata de reparar o reconstruir por medio de las iniciativas de paz. El tejido se compone de hilos que representan las iniciativas locales, regionales y nacionales de paz, mientras que la trama está formada por hilos que representan las instituciones, los sectores, las culturas, la educación, las etnias, las religiones, los géneros y otros aspectos que puedan tender puentes entre los diversos niveles. Por último, el refuerzo del tejido y el fortalecimiento de los hilos individuales

corresponderán a la comunidad internacional, quien tendrá que hacerlo respetando los procesos, pero sin alejarse demasiado de los patrones y tonos de reconstrucción que ya se han implementado en el terreno (Bouvier, 2014, p. 552).

Desde esta perspectiva, es comprensible que a mayor número de iniciativas, mayor será la densidad de los hilos y más fuerte será el tejido, sabiendo que la trama y la red se deben tejer con cuidado y favoreciendo la integración a toda costa.

Se trata de una propuesta donde confluyen todos los elementos analizados anteriormente para la construcción de un auténtico proceso de paz, que compete a todos, y cuyos ejes de cohesión y principios dinamizadores corresponden propiamente a la aplicación de los valores expuestos a lo largo de la presente reflexión. En este sentido, es pertinente reconocer que se trata de afrontar con constancia un trabajo lento pero necesario, que exige contar con medios especializados, que incluye desde el elemento humano hasta los recursos económicos, sin los cuales fracasan los diversos proyectos en favor del desarrollo.

En este tipo de proyectos, es comprensible que al Estado le corresponde proveer y velar por que los convenios colectivos de trabajo sean desarrollados conforme a las exigencias del bien común, y reconociendo a la vez que su actuación desde lo económico ha de responder al principio de subsidiariedad (Martínez, 2018).

Al respecto, es de advertir que dicho principio conlleva dos aspectos necesarios y complementarios. En primer lugar, el principio de contribución del esfuerzo propio, que consiste en el derecho y la obligación de cada persona y de cada pequeña comunidad de aportar sus iniciativas y su trabajo; en segundo lugar, el principio de ayuda que consiste en el derecho y la obligación de las comunidades mayores y del Estado para prestar su concurso según las necesidades de los diferentes sectores. Por último dicho principio, como expresión de



libertad, exige de cada persona la virtud de la fortaleza para asumir la constancia en sus compromisos como ciudadanos, y la adquisición de la capacidad para afrontar los posibles riesgos que se les puedan presentar en el desarrollo de sus compromisos (Martínez, 2018).

### **La universidad como espacio de formación para la construcción de una cultura de paz**

A la universidad le corresponde como primera responsabilidad educar a las futuras generaciones en y para lo superior, proceso de formación que desde los valores humanos propende por un desarrollo humano integral, que abogue por dar respuestas a los nuevos desafíos que presenta la sociedad actualmente, entre los que se encuentran la construcción de paz y el desarrollo sostenible. En este sentido, Martha Nussbaum, en su libro *Sin fines de lucro*, ha vislumbrado “la crisis por la que atraviesa la educación en la actualidad, al haberse constituido en motor al servicio del crecimiento económico, en detrimento de la formación para la vida digna y para la experiencia de la ciudadanía democrática” (2010, pp. 19-20).

Su propuesta se encamina a pensar el desarrollo como libertad de agentes que tienen dignidad y no precio, lo cual implica promover el sentido de los derechos políticos, económicos, sociales y culturales, para lo cual la filósofa norteamericana aboga por una pedagogía donde se cultiven las capacidades en el marco de las humanidades desde tres ángulos complementarios. En primer lugar, propender por una formación crítica, una pedagogía socrática que permita el desarrollo argumentativo, puesto que, según ella, “una vida no examinada, sometida a la autoridad y a la tradición no es digna de ser vivida” (Nussbaum, 2010); una pedagogía que a partir de principios éticos capacite para la cultura del disenso, tan necesaria para llevar adelante procesos democráticos propios de una sociedad pluralista.

El segundo aspecto conlleva la valoración e inclusión del otro desde la formación para una ciudadanía cosmopolita, capacidad que consiste en “trascender las lealtades nacionales y afrontar los problemas internacionales como ciudadanos del mundo” (Nussbaum, 2010, p. 26), habilidad que le concede al estudiante ubicarse en un contexto heterogéneo que le permitirá luego hacer frente a un mundo pluralista que le exige comprender la historia y el carácter de los distintos grupos sin estereotipos.

Por último, la filósofa norteamericana invita a orientar la formación desde el cultivo de la imaginación por medio de las humanidades y las artes, en aras de la formación ciudadana y en contra de la domesticación de un mundo que opta por el utilitarismo y el autoritarismo excluyente, llevando muchas veces a reacciones violentas. Al respecto afirma: “cuando nos encontramos en una sociedad, si no hemos aprendido a concebir nuestra persona y la de los otros de ese modo, imaginando mutuamente las facultades internas del pensamiento y la emoción, la democracia estará destinada al fracaso” (Nussbaum, 2010, p. 25); esta dimensión permitirá asumir el arte como un medio para nutrir y expandir la capacidad de empatía que lleva al respeto e interés por el otro, condición necesaria para ver a los demás como seres humanos, como interlocutores válidos con capacidad de aportar en favor de la solución de conflictos y de la construcción social.

A la universidad le corresponde, entonces, ofrecer a sus estudiantes las condiciones necesarias que les permitan desarrollarse integralmente, de manera tal que cada uno sea consciente de su acontecer histórico, de su responsabilidad y compromiso frente a la marcha del mundo y de su respectiva comunidad. Así es como en los estatutos orgánicos de las universidades, por lo general, se les asigna “la noble misión de formar ciudadanos éticamente responsables, comprometidos con el bien común, con la democracia y el respeto de los derechos fundamentales, junto con la obligación de proyectarse en

la comunidad por medio de los planes de extensión” (Papacchini, 2002, p. 20).

Dicha visión concuerda con los objetivos de la Unesco, que en la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior” de 1998, segundo numeral, presenta algunas de las obligaciones propias de la universidad:

Preservar, reforzar y fomentar las misiones propias de la Universidad como son las de educar, formar, investigar y contribuir al desarrollo sostenible, y al mejoramiento del conjunto de la sociedad [...], ciudadanos responsables, a quienes se les asigna la tarea de trabajar por la consolidación de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz, en un marco de justicia [...]. La educación superior ha de velar por que prevalezcan los valores e ideales de la cultura de la paz. (1998b, p. 121)

Esta tarea exige asumir una actitud de responsabilidad, tanto por parte de los docentes y administrativos, como por los estudiantes y demás personas que integran el claustro universitario, frente a las distintas expresiones de violencia y degradación que se puedan presentar desde el seno de las familias, hasta los grandes escenarios conflictivos del país.

Ahora bien, ¿cuál tendrá que ser la actitud de compromiso por parte de las universidades frente a los problemas sociales que comúnmente se presentan al seno de los países?

Dos posiciones igualmente limitadas se pueden presentar en el seno de las universidades en relación con la formación de los estudiantes frente a los problemas sociales. La primera sería la de encerrarse en los claustros para lograr un mejor desarrollo de la ciencia y la preservación de la cultura al margen de los problemas sociales, y la segunda, la de asignar responsabilidades directamente relacionadas con la resolución de conflictos e injusticias, situación que puede albergar riesgos que no son competencia propiamente de los

estudiantes según lo afirma Papacchini en su artículo “Universidad, conflicto, guerra y paz”:

Las posturas extremas corresponden a quienes pregonan sin más el encierro en los claustros como la opción más eficaz para el desarrollo de la ciencia y del conocimiento, y a quienes por el contrario le asignan a los diferentes actores de la universidad un papel directamente político en función de la solución de los problemas de violencia, subdesarrollo, injusticias sociales o democracia restringida que afectan a una sociedad específica, o incluso a la humanidad en general. (2001, p. 226)

En este sentido, Bobbio (1998) invita a ser ecuanímenes con la autonomía y los fines propios de la Universidad, reivindicando cierta autonomía por parte de los intelectuales en el marco del debate, sin caer en actitudes polarizadas que denigrarían tanto de la institución como de los docentes y de los estudiantes: “el sometimiento de la academia al servicio de la politiquería resultaría tan reprochable como la academia pura e incontaminada” (p. 55).

Al respecto, Guillermo Hoyos, citado por Álvaro Papacchini, afirma:

La lealtad con la verdad y con el *ethos* peculiar, sustentado en valores como la autonomía, el juicio imparcial, y el compromiso solidario con la dignidad de todo ser humano, debería imponerse por encima cualquier clase de lealtad partidista, que terminaría por poner en entredicho la herencia más valiosa de la institución universitaria e incluso de dicho *ethos*. (2001, p. 228)

Esto implica que el intelectual ligado a la universidad no puede ser “hipotecado” por instancias de poder, por un determinado partido político o por un cierto movimiento revolucionario; maridajes de esta naturaleza terminarían por minar irremediablemente la función crítica y por sesgar su juicio sobre los diferentes actores de la violencia. En este sentido son loables las trece ponencias y dos relatorías presentadas por algunos intelectuales adscritos a diferentes universidades del país, en contribución a la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV) de febrero de 2014, con motivo del proceso de paz que se adelantó en La Habana, Cuba, contribución

que ha permitido entrar en el fenómeno social de la realidad colombiana desde sus orígenes, vislumbrando así algunas de las causas que han desencadenado los conflictos pasados y actuales de la realidad colombiana.

Frente a estas orientaciones son significativas las palabras de Ortega y Gasset (1994), en la línea de asumir un mejor compromiso desde la universidad, para quien frente a las tareas políticas no partidistas, “la universidad tiene la tarea de enfrentar con coraje y responsabilidad intelectual, los temas del día, y las cuestiones de la ética pública” (p. 160); una tarea que, a juicio del pensador español, ha sido asumida casi por completo por los medios de comunicación, moldeando la vida pública y constituyéndose en la única fuerza espiritual que por oficio se ocupa en la actualidad. Frente a este panorama, Ortega y Gasset (1994) afirma categóricamente:

La universidad tendría un potencial mucho más rico para desempeñar con éxito semejante tarea, y para asumir con criterio los temas del día, desde lo cultural, profesional y científico, representando la serenidad frente al frenesí, y la seria agudeza frente a la frivolidad y la franca estupidez de los medios. (p. 160)

Por otro lado la universidad, como parte de la sociedad civil, tendrá que ser un recinto privilegiado para experimentar las distintas formas de convivencia con sus diferentes mecanismos de participación no excluyentes, a la vez que se ejercita la práctica dialogal para alcanzar acuerdos, como antesala de la vida profesional: “El espacio universitario, debería funcionar como un taller de relaciones sociales, no libres de conflictos, pero orientada por valores como la dignidad, el respeto, y la solidaridad, que deberán inspirar por igual las prácticas pedagógicas, en el trabajo investigativo, y la convivencia entre los diferentes estamentos de la Universidad” (Papacchini, 2002, p. 37).

En este taller de relaciones sociales no puede faltar la práctica en el manejo de conflictos, realidad con la que se tendrá que enfrentar el estudiante a lo largo de su vida estudiantil y profesional, entendido el conflicto como:

Una manera peculiar de interacción humana entre individuos, grupos o colectividades, marcadas por el desacuerdo y la confrontación acerca de valores básicos, o de la distribución de recursos escasos como el poder, la riqueza y el reconocimiento social. Lo peculiar del conflicto es el choque de voluntades, por la posesión exclusiva de un bien. Ahora bien, lo malo no es que haya conflictos, sino la incapacidad de resolverlos, puesto que si se resuelven bien son medios de crecimiento y medio de cambio; pero si no se sabe resolver se puede tornar en semillas de división y de muerte. (Díaz *et al.*, 2002, p. 37)

Ahora bien, ¿qué hacer para que la resolución de conflictos se constituya en un auténtico taller de formación?

Por lo general, los estatutos universitarios reconocen la libertad de cátedra, destacan el pluralismo ideológico como ingrediente de la vida académica, y reconocen que el disenso y la controversia constituyen el oxígeno para el avance y la formación en la búsqueda de la verdad y el cultivo de la tolerancia entre los estudiantes, según lo relaciona el maestro Ángel Papacchini:

La Universidad tiene la obligación de ofrecerle a la sociedad en general el ejemplo de controversias y disputas limpias entre sujetos y grupos que difieren en cuanto a principios, cosmovisiones, y paradigmas científicos, y sin embargo comparten normas mínimas en cuanto al juego limpio, y a la igual oportunidad para que todos argumenten y defendían un determinado enfoque epistemológico, ético o científico consolidado a través de la investigación y la docencia, y ofrezcan el ejemplo de tolerancia positiva y el interés por las posturas diferentes. (2002, p. 41)

Finalizando este apartado, es conveniente reconocer que la universidad tiene la tarea de asumir responsabilidades concretas en favor

del proceso de formación para la construcción de la cultura de la paz, asumiendo como mínimos las siguientes tareas:

En primer lugar, una tarea importante pero no suficiente tendrá que ser la de condenar moralmente la violencia y la guerra que degrada la dignidad humana en nuestro país, ejercicio que tendrá que ser realizado por medio de una argumentación crítica y fundamentada en favor de la defensa de la vida, la dignidad humana y el desarrollo integral del ser humano.

En segundo lugar, corresponde a la docencia universitaria hacer claridad acerca del manejo de la terminología del tema en mención, como por ejemplo, cuando nos referimos al fenómeno del conflicto, la violencia, la agresión, la guerra, la paz, el desarrollo y los derechos humanos, entre otros, lenguaje y conceptualización que permitirán dirigirnos en determinada dirección, y seguir los caminos conducentes a la reconstrucción del tejido social al que hemos de estar comprometidos todos (Muñoz y Vergara, 2005).

En tercer lugar, es pertinente para la comprensión de los diálogos sobre los conflictos locales, regionales y nacionales indagar acerca de las causas que han originado dichas situaciones conflictivas desde las diferentes áreas del saber, a la vez que presentar proyectos que den luces para una mejor respuesta de los conflictos propios de las diferentes comunidades.

En este sentido, no cabe duda de que la Universidad es un espacio privilegiado para la realización de trabajos interdisciplinarios, que den luces y ofrezcan propuestas para el desarrollo de problemáticas concretas de las comunidades, a la vez que se constituye en el terreno abonado para la consolidación de semilleros en favor de la paz y la reconstrucción de la sociedad colombiana según lo sugieren Díaz *et al.*: “los trabajos centrados en análisis sociológicos, psicológicos o históricos, y las religiones, aportarán un toque de realismo

y prudencia para cualquier clase de solución negociada al conflicto armado” (2002, p. 33).

### **A manera de conclusión**

Al término de este artículo se puede afirmar, en primer lugar, que trabajar en favor de la cultura de la paz exige desarrollar procesos articulados, donde se tengan en cuenta las nefastas consecuencias que ha ocasionado el fenómeno de la guerra a través de la historia, para así valorar el gran beneficio social y personal que trae el compromiso con la construcción de “la cultura de la paz”, comprendida como “una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones” (Unesco, 1998a).

En segundo lugar, comprender que la paz ha de ser asumida como un valor moral, para no caer en enfrentamientos estériles que impidan la consecución de los objetivos previstos por las Naciones Unidas.

En tercer lugar, no se puede olvidar que la consecución de la paz implica trabajar en favor del desarrollo integral del ser humano, según lo concibe Pablo VI, comprendiendo que dicho propósito no se puede asumir solamente desde los ámbitos económico y social, sino que ha de ser consolidado teniendo como centro y vértice a la persona humana en su dignidad.

En cuarto lugar, es conveniente comprender que la construcción del tejido social es una responsabilidad de todos, pero que el elemento articulador de este proceso tendrá que ser la sociedad civil como sujeto y actor natural donde se viven los conflictos, para lo cual se han de involucrar todas las fuerzas vivas de la sociedad.



Por último, al vivir una etapa significativa de formación profesional, la universidad tendrá que constituirse en laboratorio y motor para trabajar en favor de la consolidación de la sociedad desde las diferentes aristas que la conforman.

En este sentido, es significativa la analogía de monseñor Luis Augusto Castro Quiroga, expresidente de la Conferencia Episcopal de Colombia, al referirse a los esfuerzos realizados por muchas personas en favor de la reconstrucción de la paz en Colombia:

... aunque no se haya logrado la paz, el clima de reconciliación genera posibilidades de avances significativos [...] Se puede pensar en el recorrido que un grupo de personas realiza en un bus de servicio público, donde se reproduce una música estridente y que no se resiste con nada [...], el camino se torna difícil y tortuoso. La Colombia de estos años ha sido una de esas viajeras sufridas. Cuando el clima cambia, el viaje es otra cosa. Cuando el clima se llena de esperanza, aunque aún se esté en medio del conflicto, se saborea como un anticipo la cercana relación de comunión. Si el clima es de guerra, el viaje es amargo, si el clima es de intenso diálogo entre los opositores, el viaje se hace más humano. (2011, p. 123)

Emprendamos, entonces, el nuevo viaje con una mentalidad nueva frente al clima de violencia que aún persiste en nuestro país, creando nuevos espacios de convivencia a partir del diálogo con nuestras familias y pequeñas comunidades, y construyendo una nueva cultura de paz, que genere seguridad, concordia y alegría de vivir.

## Bibliografía

- Adams, D. (2014). *Cultura de la paz: una utopía posible*. Herder.
- Almeida, M. (2011). *A Educacao para a paz no ensino das ciencias naturais*. Fundacao Calouste Gulbenkian, Fundacao para a ciencia e a tecnologia.
- Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (1998). *Declaración de la cultura de Paz. Proyecto de Resolución A/53/L. 79*. Naciones Unidas. <http://historico.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/39/pr/pr33.pdf>.
- Barbero, A. (2006). *Construyendo paz en medio de la guerra: Colombia*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Benítez, A. (2017). La artesanía latinoamericana como factor de desarrollo económico, social y cultural. *Revista Cultura y desarrollo, Unesco* (6). [http://www.lacult.unesco.org/doc/CyD\\_6.pdf](http://www.lacult.unesco.org/doc/CyD_6.pdf).
- Bobbio, N. (1998). *La duda y la elección. Intelectuales y poder en la sociedad contemporánea*. Paidós.
- Bouvier, V. y De Roux, F. (2014). *La construcción de la paz en tiempos de guerra*. Universidad del Rosario.
- Bouvier, V. (2014). Hacia un marco integral para la construcción de la paz, en Colombia. En *La Construcción de la paz en tiempos de guerra*. Universidad del Rosario.
- Castro, A. (2011). Del diálogo para la paz y sus caminos. En *Estado y ciudadanía para la paz*. Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Concilio Vaticano II (1965). *Constitución Gaudium et Spes*. Vaticano.
- Correa de Andreis, A. (2000). *Aproximaciones de una relación: participación y paz* [Presentación]. Primer Congreso por la Paz, Icfes, Bogotá.
- Cuche, D. (1999). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Nueva Visión.
- De Roux, F. (2018). *La audacia de la paz imperfecta*. Ariel.
- Departamento Nacional de Planeación (1994). Conpes 2745: Política de modernización Rural y Desarrollo Empresarial Campesino. <http://www.bdigital.unal.edu.co/39088/1/43332-201254-1-PB.pdf>.
- Díaz, C., Mosquera, C. y Fajardo, F. (2002). *La universidad piensa la paz: obstáculos y posibilidades*. Universidad Nacional de Colombia.
- Dubois, A. (1997). Comprender la pobreza para superarla [Seminario de investigación para la paz]. “Desarrollo, maldesarrollo y cooperación para el desarrollo”, Centro Pagnatelli, Zaragoza.

- El jardín de Pirracas (2015). Filosofía feminista y antiespecista. <https://eljardindepirracas.wordpress.com/2015/04/29/antropologia-cultural-margaret-mead>.
- El Tiempo (2000). Colombia Viva. *El tiempo*.
- Fernández, C. (1998). *Desarrollo y paz. Seis ensayos para abordar la discusión*. Programa por la Paz, Compañía de Jesús.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Unesco.
- Gran Enciclopedia de Economía (2006). Sectores Económicos. <http://www.economia48.com/spa/d/sectores-economicos/sectores-economicos.htm>.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez*. Trotta.
- Heller, A. (1998). Una crisis global de la civilización. Retos futuros. *Cuadernos de la capital* (4). Escuela Superior de Administración Pública.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz*. Popular.
- Jiménez, J. (2015). *Pensar las ciencias humanas y sociales: debates interdisciplinarios*. Colección Debates, Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Laudato SI (2015). *Encíclica, Francisco I*. Librería Vaticana.
- Lederach, J. (1998). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Códice.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío*. Anagrama.
- Malgesini, G. (1997). ¿Qué entendemos por desarrollo? [Seminario de Investigación para la paz]. “Desarrollo, maldesarrollo y cooperación para el desarrollo”, Centro Pagnatelli, Zaragoza.
- Marcuello, CH. (1997). En torno a una nueva ética para el desarrollo [Seminario de investigación para la paz]. “Desarrollo, maldesarrollo y cooperación para el desarrollo”, Centro Pagnatelli, Zaragoza.
- Martínez, H. (2018). *Proyecto cristiano de vida feliz*. ECOE.
- Mateus, J. y Brasset, D. (2000). La globalización: sus efectos y bondades. *Revista Economía y desarrollo*, I(1). <http://uac1.fuac.edu.co/revista/M/cinco.pdf>.
- Miezdian, M. (1996). *Chicos son, hombres serán*. Horas y Horas.
- Muñoz, D. y Vergara, L. (2005). Formación para la paz desde contextos educativos: conceptos fundamentales. *Revista Dialéctica libertadora* (8). <http://190.242.99.229/index.php/DialecticaLibertadora/article/viewFile/600/567>.

- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de humanidades*. Katz Editores.
- Oficina del Pacto Mundial (2009). *Civismo empresarial en la economía mundial*. El pacto Mundial de las Naciones Unidas. [https://www.unido.org/sites/default/files/2010-11/GC\\_Brochure\\_Spanish\\_0.PDF](https://www.unido.org/sites/default/files/2010-11/GC_Brochure_Spanish_0.PDF).
- Organización de las Naciones Unidas (1945). *Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=15244&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Ortega y Gasset, J. (1994). *Misión de la Universidad*. Utopía, Icfes y Edinalco.
- Pablo VI. (1967). *Populorum Progressio*. [http://www.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals/documents/hf\\_p-vi\\_enc\\_26031967\\_populorum.html](http://www.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum.html).
- Papacchini, A. (2001). Universidad, conflicto, guerra y paz. *Nómadas*, 14, pp. 225-243. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115268017.pdf>
- Papacchini, A. (2002). Universidad, guerra y paz. En *La Universidad piensa la paz: obstáculos y responsabilidades*. Programa de iniciativas para la paz y la convivencia (PIUPC).
- Rueda, J. (1997). *Paz, derecho y desarrollo* [Seminario de investigación para la paz]. “Desarrollo, maldesarrollo y cooperación para el desarrollo”, Centro Pignatelli, Zaragoza.
- Sánchez, A. (1994). *Universidad, sociedad y política*. Utopía, ICFES y Edinalco.
- Sánchez, C., Salva, F. y Noreña, M. (2008). *Breviario de Colombia. Una guía para todos*. Panamericana.
- Sky, M. (1997). *Sexos en guerra*. Gaia Ediciones.
- Torres, R. et al. (1995). Hacia una estrategia de investigación en agricultura sostenible. Corpoica [Seminario Taller Internacional]. “Relaciones ONG-Estado en Desarrollo sostenible en Colombia”, Cinep, Bogotá.
- Unesco (1992). El Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000943/094314so.pdf>.
- Unesco (1998a). Informe preliminar de síntesis a las Naciones Unidas acerca de la cultura de paz. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113034\\_spa#:~:text=En%20su%20Resoluci%C3%B3n%2052%2F13,sobre%20una%20cultura%20de%20paz](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113034_spa#:~:text=En%20su%20Resoluci%C3%B3n%2052%2F13,sobre%20una%20cultura%20de%20paz).
- Unesco (1998b). Declaración Mundial sobre la Educación Superior. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>.

- Unesco (1999). Manifiesto 2000. <http://www.encuentros-multidisciplinarios.org/Revistan%C2%BA2/Manifiesto%202000.pdf>.
- Universidad de Caldas (2011). Economía 1. <https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/4775/economia-1.pdf>
- Vergara, L. (2015). *La ética, un desafío frente a las instituciones empresariales*. Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Weber, M. (1980). *El político y el científico*. Premia.
- Yepes, A. (1998). *Colombia: inequidad social durante los noventa*. Corporación Regional.
- Zaragoza, F. (1994). *La nueva página*. Unesco/Círculo de Lectores.
- Zaragoza, F. (2001). *Un Mundo Nuevo*. Unesco.
- Zuleta, E. (2000). El elogio a la dificultad. *Revista Semana*. <http://www.semana.com/cultura/articulo/elocio-dificultad/43658-3>.

## El *pathos* cristiano, vía que conduce a una educación en la compasión

Juan Alexis Parada-Silva\*

Andrés Felipe Rivera-Gómez\*\*

### Resumen

Ante las situaciones que atraviesa la humanidad debido a la corrupción, la desigualdad social, la injusticia, la inequidad y la indiferencia, se presentan retos que demandan cambios y la apuesta por valores morales que le permitan al hombre encontrar un camino de reparación y restauración humana a través del cual no solo vuelva el interés por el otro, sino que se recupere la confianza y la sensibilidad propia del género humano. Debido a tanto daño que nos hemos causado, urge una opción radical por la compasión, actitud que se evidencia en el *pathos* cristiano, a través del cual la preocupación por el otro y la corresponsabilidad abren el camino que

---

\* Doctor en Filosofía; magíster en Filosofía Latinoamericana; licenciado en Filosofía y Letras. Investigador junior; docente investigador del grupo Aletheia, adscrito al Departamento de Humanidades, Universidad Santo Tomás; integrante del comité académico de la Red para la Formación Ética y Ciudadana; miembro de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE). [juanparada@usantotomas.edu.co](mailto:juanparada@usantotomas.edu.co) <https://orcid.org/0000-0002-8590-0432>

\*\* Magíster en Defensa de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario ante Organismos, Tribunales y Cortes Internacionales; licenciado en Filosofía y Educación Religiosa. Docente perteneciente al grupo de investigación Aletheia, adscrito al Departamento de Humanidades y Formación Integral, Universidad Santo Tomás; bachiller en Teología. [andresriverag@usantotomas.edu.co](mailto:andresriverag@usantotomas.edu.co) <https://orcid.org/0000-0001-8949-696X>

puede rehumanizar a aquellos que se habían alienado. Este *pathos* es también el medio a través del cual puede surgir una educación en la compasión que promueva la defensa y reparación de la dignidad y la naturaleza humanas.

*Palabras clave:* *Pathos*, cristianismo, apatía, educar, compasión.

## Introducción

En la medida en que el ser humano atraviesa por las dificultades que conllevan la cotidianidad y los tiempos cambiantes, es mucho más difícil la apertura y la búsqueda del bien común. Se podría afirmar, incluso, que cada vez que el hombre enfrenta amenazas a su propia existencia y supervivencia son las circunstancias las que determinarán la relación con el otro y con el entorno, lo que ocasiona que los valores morales que se tenían como principios se pongan en tela de juicio, razón por la cual se presenta el riesgo que corre cada persona, su familia y los ecosistemas.

Al darse cuenta de que muchas de sus seguridades pueden perderse, o que su vida y la de sus cercanos está en riesgo, es más difícil encontrar valores como la solidaridad, la corresponsabilidad o el bien común, lo cual es muy probable que suceda, sobre todo cuando existe una ‘alofobia’, término que significaría “miedo al otro” (del griego *ἄλλος* [*allos*] y fobia, de *Φόβος* [*fobos*]), miedo y rechazo que se daría al considerar a quien me rodea como aquel que me puede quitar algo, o, también, como el que pudiese ocupar un espacio, o tomar aquello que yo necesito.

Debido a ese tipo de reacciones de rechazo o miedo a los demás por las situaciones extremas que se pueden estar viviendo, es fundamental hacer una reflexión que permita dar luces frente al deber ser en momentos de crisis como los que estamos padeciendo la mayor parte de ciudadanos del mundo frente a la pandemia producida por el covid-19; de ahí que el tema que se aborda en la presente

reflexión sea el *pathos* cristiano como vía hacia una educación en la compasión, dado que hablar del *pathos* cristiano es hablar de ese sentir que trasciende las propias necesidades, puesto que se puede entender como la capacidad de abrirse tanto al otro, que se asume como parte de sí. Como afirma San Pablo, “si un miembro sufre, todos los demás también” (1Co 12,26).

Por lo anterior, el propósito de este escrito es presentar el *pathos* cristiano como motor y fuente de una educación en la compasión. Para lograr el propósito planteado, en un primer momento se ahondará sobre el *pathos* cristiano frente a la apatía social; en un segundo momento se hará hincapié en la solidaridad y la cooperación, valores eficaces contra la indiferencia y el individualismo contemporáneo; y, finalmente, se aborda cómo educar en la compasión.

### **El *pathos* cristiano frente a la apatía social**

Paradójicamente, pese a que el ser humano es social por naturaleza, una de las grandes dificultades que tiene es la convivencia social y el abrirse a los demás (Covelo, 2020); esto quizá por el miedo o rechazo al otro, lo cual se ha querido denominar en esta reflexión como “alofobia” (etimologias.dechile, 2020); o también, debido al vacío social que existe a raíz del distanciamiento de unos con otros, lo cual genera invisibilización y, a su vez, falta de reconocimiento del *alter*. Si bien es cierto que tenemos una capacidad mayor de ser sociables, no obstante, la falta de interés por lo que le puede estar sucediendo al otro puede ser también una causa o consecuencia del ensimismamiento, lo que automáticamente ocasiona ese desentendimiento social; algo a lo que perfectamente se le podría denominar apatía. Todo un culto a la indiferencia.

Esa apatía (del griego *Ἀπάθεια* [*apatheia*]) se refiere a la *ausencia de pasiones* (del griego *πάθος* [*páthos*]) (Torredebabel, 2020) o también, a la insensibilidad ante las realidades que circundan a los



seres humanos. La *apatheia* podría entenderse igualmente como ese rechazo a la vida de otros, a esa ignorancia del sufrimiento del oprimido y vulnerable. Esta produce gente *apathica*, que es llevada a una búsqueda individualista para solo perseguir lo que regale cierta tranquilidad y, a su vez, la separe de todo lo que esté relacionado con el dolor y la sensibilidad en general.

Ese tipo de conducta desliga al ser humano –según Santo Tomás– de su fin último, que es “El encuentro final con Dios” (S.Th. I-II q1 art. 7). El hombre, como creatura, debe ser reflejo de su creador y, por ende, guiar su vida según la ley natural, la cual se desprende de la ley eterna que, a su vez, lo debe llevar a mantener un orden en el mundo a través del bien común, el cual termina perdiéndose en la medida en que el ser humano cae en esa *apatheia* o rechazo de la realidad del otro por medio de la indiferencia y, sobre todo, de la injusticia.

Es imposible acercarse al otro cuando se vive en un mundo violento, indiferente e injusto, donde parte de la humanidad doliente ha sido invisibilizada, razón por la cual no se escucha su grito y súplica constante. Sus gemidos lo único que hacen es pedir que no se le ignore, que no se le haga más daño y que no se le arrebate su mínimo vital y su propia dignidad que se encuentra violentada.

Esa invisibilización, producto de la apatía, es la responsable tanto del agotamiento de recursos como la tierra y sus riquezas ambientales, fuentes vitales para la existencia de las familias, como de los desplazamientos forzados, la inmigración y, aunque algunos no lo vean de esa manera, de la pandemia del covid-19, dado que si todos se hubiesen humanizado con las personas que estaban en China padeciendo tal enfermedad, quizá en el presente se tendría una salida para todos los que allí se encontraban, algo que habría evitado el macrosufrimiento de muchas comunidades que lo están viviendo.

Por eso es que la *apatheia* es un virus mucho peor que la enfermedad que agobia al mundo entero, y de ahí que, tal como se vive actualmente, sea posible hablar de un distanciamiento en el distanciamiento. ¿Por qué?, porque en la cotidianidad, debido a esa apatía de unos con otros, ya existía uno y, con los cuidados de higiene y prohibición de contacto con los demás, este se amplió.

Para una parte de las sociedades es duro no poder generar encuentro ni contacto con el otro; pero para el resto de las poblaciones, es lo mejor que les podría estar sucediendo, lo cual es más peligroso y dañino, humanamente hablando, dado que la situación y el cambio en el estilo de vida que imperan en estos momentos es lo que algunos quieren que se mantenga, a fin de evitar ese “desagradable” encuentro con el otro.

La *apatheia* aparta al hombre de su estado natural, lo aliena y lo aleja de su razón de ser. Aquella enajena al ser humano de sí mismo y de los demás, hasta llevarlo al punto de acabar con su entorno. Incluso, desde el plano político e institucional, se puede evidenciar esa tendencia egoísta y de “alofobia” en la búsqueda y el afán de poder, lo que a su vez deforma a esos invisibles y los convierte en un medio, y crea además, desigualdad social.

Frente a ese gran virus de la *apatheia*, a través del cual se crea la insensibilización humana, es que se presenta como posible salida el *pathos* cristiano, una opción que pretende el acercamiento y el encuentro, acciones fundamentales que son producto de las enseñanzas de Jesús y de las primeras comunidades cristianas: “La multitud de los que habían creído era de un corazón y un alma. Ninguno decía ser suyo propio nada de lo que poseía, sino que tenían todas las cosas en común” (Hch 4,32).

El *pathos* cristiano es la esencia misma del cristianismo, la cual tiene como centro y fundamento el sentir de Jesús de Nazareth, quien constantemente hizo el bien (Hch 10,38). Ese *pathos* se puede

comprender como el sentir que el Hijo del Hombre tuvo por quienes le rodeaban, lo cual se evidencia en lo que narran los cuatro evangelistas. La constante de Jesús fue el salir de sí para encontrarse con el otro, llegando incluso a tocar las miserias y los dolores de los demás (Mt 8,1-3); esta actitud fue la que le hizo ser identificado como verdadero hombre, ser humano por excelencia y enviado de Dios.

La inclinación que tuvo para con los demás fue una muestra del reconocimiento del otro, luchando constantemente por la redignificación de la persona por encima de las estructuras socioculturales y jurídicas de la época (Jn 8,1ss), lo que hacía de Él un modelo por seguir y dejaba claro cuál era el camino por excelencia para recuperar la humanidad, que se puede perder debido a la indiferencia y la exclusión social, razón por la cual, quien quiera construir un verdadero Reino de Dios en la tierra, debe optar por la justicia, la reivindicación social y la reparación integral de quienes lo han perdido todo debido a los males estructurales que han generado todo tipo de desgracias (Lc 19,1-10).

El *pathos* de Jesús es una extensión y cumplimiento del de su Padre, quien desde los testimonios de los patriarcas y de los profetas se ha mostrado como un Dios compasivo y misericordioso, que se inquieta por el dolor del otro: “Y el Señor dijo: ciertamente he visto la aflicción de mi pueblo que está en Egipto, y he escuchado su clamor a causa de sus capataces, pues estoy consciente de sus sufrimientos” (Ex 3,7). Un sentimiento que no se detendrá puesto que ha comprendido perfectamente la fragilidad humana, motivo por el cual su llamado constante es no solo a acercarse a las miserias del otro, sino también, a luchar por mantenerles su dignidad (Hch 3,6-7) (Hernández, 2018).

Ahora bien, desde el *pathos* cristiano, con la cercanía, sobre todo de los más vulnerables, se busca cambiar lo que se ha visto como la

“normalización” de la indiferencia, el rechazo, la xenofobia, la aporofobia (Pérez, 2018) y demás conductas antisociales y apáticas que solo han alienado la naturaleza de la persona. Desde una debida comprensión del *pathos* cristiano se busca una alternativa para subsanar conflictos, construir comunidad, romper imaginarios sociales y estigmatizaciones que lo único que han hecho es enemistar al ser humano consigo mismo, con el entorno y con su creador.

A partir ese sentir con el otro, el *pathos* cristiano es todo un reto que busca asumir las necesidades del otro, lo que a su vez se puede leer en el evangelio de Lucas: “Dadles vosotros de comer” (Lc 9,13); puesto que la opción de Jesús es siempre, en primer lugar, una liberación del egoísmo y del facilismo, de tal manera que si alguien quiere una transformación del mundo y de las estructuras que lo han malformado, lo primero que debe hacer es cambiar aquella manera de pensar que hace creer que la solución a los daños de los seres humanos es una tarea política e institucional. En palabras de Jesús, el primer enemigo, y la peor estructura que se interpone en la apertura hacia el otro, es la de cada uno, razón por la cual, si se busca una nueva vida y una alternativa, el primer paso debe ser la deconstrucción de nuestra estructura mental (Jn 3,2ss).

Finalmente, como cierre de este aparte cabe señalar que el peor enemigo del humanismo cristiano es esa *apatheia* que anula el sentir por el otro; que pierde el interés por aquel, llegando hasta el extremo de la invisibilización; esta situación aliena la naturaleza propia de ser “humano”, motivo por el cual es fundamental girar la mirada hacia la esencia del cristianismo, que se puede ver reflejada en las enseñanzas de un Jesús de Nazareth que trasciende la historia.

Ahora bien, aquello lo ha conseguido, no por haber sido reconocido como Dios, sino por haberse mostrado como verdadero hombre, aquel que desde su aparición en el mundo se hizo carne (Jn 1,14) precisamente para sentir, para hacer presente a un Dios cercano que

algunos tenían por lejano; y fuera de ello, no perdió un solo instante con quienes lo rodeaban para enseñar que un mundo de injusticia solo se puede vencer con la justicia, el testimonio y la búsqueda de la verdad.

Desde el *pathos* cristiano, la opción por los pobres y más frágiles deja de ser una alternativa para convertirse en obligación, debido a que hacemos parte de un todo el cual pierde su razón de ser si se resiente o afecta alguna de sus partes, lo que de inmediato debe generar una preocupación y búsqueda del restablecimiento de su bien-estar (S.Th., II-II, q58, art. 5). Esta búsqueda y perseverancia trazan una ruta debida para comprender la condición humana de las personas, un buen punto de partida para no olvidar que todos hemos sido acogidos en la humanidad del que todo lo hace de nuevo (Ap 21,5).

### **La solidaridad y la cooperación: valores eficaces contra la indiferencia y el individualismo contemporáneo**

Ante la actual situación de confinamiento y de indiferencia es un imperativo el que nos podamos cuidar entre nosotros, pues al tener simpatía por algunos los puedo tratar como hermanos, dado que ya hay una especie de cercanía por los intereses similares, fenómeno por el que tienden a aflorar más rápido la solidaridad y la generosidad; y esto, al menos dentro de los grupos de orientación religiosa, suele darse con mayor regularidad. Ahora bien, así como la solidaridad y la aceptación se presentan en una dinámica de grupos, también la humillación, los elitismos y la creación de una serie de jerarquías que, en vez de unir, fragmentan y propician discordia y exclusión.

Es apremiante crear redes de cooperación, fraternidad y solidaridad pero, a la hora de la verdad, esto no se presenta de una manera amigable, por el contrario, en muchas ocasiones afloran conflictos

entre los individuos que, en vez de ayudar, muchas veces terminan por consolidar diferencias irreconciliables que al final pueden desencadenar odios, frustraciones y resentimientos, como bien lo afirma Maffesoli:

La fusión de la comunidad puede ser perfectamente desindividualizante; crea una unión que no implica la plena presencia ante el prójimo, sino que establece más bien una relación vacía que yo llamaría relación táctil: en la masa nos cruzamos, nos rozamos, nos tocamos, se establecen interacciones, se operan cristalizaciones y se forman grupos. (2009, p. 146)

En el *pathos* cristiano se nos exige no solo denunciar situaciones degradantes de la humanidad, sino plantear escenarios propicios para fundar campañas de caridad, donde podamos echarnos una mano y salir adelante de situaciones tan difíciles como las que estamos atravesando, donde debido a la implementación de la cuarentena se ha agudizado la crisis económica y muchas personas han perdido no solo su salud, sino también su empleo, su hogar y hasta sus deseos de vivir.

Es urgente apostar por modelos de humanidad que hagan hincapié en el cultivo de valores como la convivencia, la tolerancia, el compartir, la empatía, la solidaridad, el respeto, el diálogo y la corresponsabilidad. Se trata de crear un paradigma que sirva para contrarrestar el modelo ancorado en el éxito, la competencia individual y los prototipos funestos y, en vez de esto, se procure una ética del bien común, de la solidaridad, donde la alteridad sea una constante y se trabaje por la colectividad, a fin de alejar el virus de la apatía y sembrar la empatía como una guía para nuestro proceder.

Frente al individualismo extremo se propone una ética de la solidaridad, pero no cualquier clase de solidaridad, pues como bien lo escribe Velásquez:

Puede hablarse de solidaridad en una banda de *gangsters* o entre los miembros de un batallón de soldados con la misión de asesinar civiles

indefensos. Es muy probable que militares golpistas –como sucedió efectivamente en el Chile de Pinochet– utilicen argumentos acerca de la solidaridad entre grupos de poder y ciertos sectores sociales, a fin de legitimar sus acciones. Pero lo que quiero destacar no es que estos argumentos sean burdas mentiras o pura retórica, sino que efectivamente estarían reflejando un uso plausible del término. (2008, p. 367)

Se trata de apostar por una ética solidaria que siente las bases de una sociedad donde quepamos todos y donde podamos coexistir en medio de las diferencias, sin pensar en la aniquilación del otro porque no comparte mi ideología, mis creencias o mis gustos. Pero lo que está sucediendo es que cada vez ganan más la apatía y la indiferencia, y prima la exclusión; la crisis ecológica está socavando nuestra casa común y vamos camino al despeñadero. En este sentido, Velásquez escribe: “Se trata de un modelo de civilización que está llegando a su fin, por lo que la humanidad debe buscar reinventarse, claro, en el supuesto de que quiera sobrevivir” (2008, p. 372).

Queda claro que no podemos seguir con un modelo colmado de incertidumbres y que amenaza la supervivencia de todos, el llamado es a cimentar las bases de una ética planetaria, solidaria, que se oponga a toda lógica mercantilista de consumo desmedido de los recursos naturales y que opte por esculpir proyectos comunitarios donde se busque la mejora de las condiciones actuales a nivel global: “Dadas las condiciones del mundo en la actualidad, el bien común no puede ser visto sino desde una perspectiva global, que incluya a toda la humanidad, así como a la naturaleza” (Velásquez, 2008, p. 383).

Y no se trata solo de suplir las necesidades básicas (trabajo, educación, condiciones sanitarias óptimas), sino de garantizar la supervivencia de la humanidad, lo que incluye el reconocimiento del ser humano como sujeto de derechos concretos a la vida: el derecho a un trabajo digno y seguro; la satisfacción de las necesidades

humanas básicas; derecho a una participación democrática en la cosa pública; la conservación y sostenimiento del medio ambiente; posibilidades para una intervención en los mercados; verdadera libertad de opinión. Y algo fundamental, sobre todo de cara a los neoconservadurismos y neofascismos: “el derecho a una plena libertad de elecciones” (Velásquez, 2008, p. 385).

Se trata de evitar el suicidio colectivo, la atomización de la sociedad y la debacle de la humanidad, procurando la unión entre los individuos para buscar la mejora social. Se trata de cuidarnos entre todos, asistírnos cuando sea necesario:

Se insiste en recuperar al sujeto y rehacer vínculos, lo cual cuando es bien orientado, puede ser generador de proximidad con el otro y entablar prácticas solidarias. En sociedades cada vez más individualistas y atomizadas, amenazadas por varios factores de riesgo, la gente está urgida de prácticas solidarias de escucha y cuidado mutuo, autodefensa, sentirse parte de alguien, trabajo por un entorno más limpio, etc. Todo ello reconstruye tejido social. (Páez, 2020, pp. 25-26)

Finalmente, lo que se busca es no dejar hundir el barco, reconocernos como iguales y vulnerables, donde la empatía sea una constante y se procure la inclusión de todos sin importar su credo, raza, nacionalidad, profesión y sexo. Solo la solidaridad, la justicia, el bien común y la corresponsabilidad podrán lograr frenar la autodestrucción y comenzar la recuperación de la naturaleza humana que ha sido expuesta debido al egocentrismo y narcisismo dentro de sociedades en las que se ha visto a muchos avanzar sin reparar los daños del pasado, ni sus consecuencias del presente.

### **Educar en la compasión**

Gracias al *pathos* cristiano se presenta ante el ser humano una constante inquietud para moverse hacia aquellos que han sido arrasados por la corrupción, el individualismo, la indiferencia, la injusticia



social y, de modo general, por esa *apatheia* a la cual se hizo alusión en líneas anteriores. Este *pathos* fue precisamente el modo de acción de Jesús de Nazareth, que lo convirtió en una pedagogía de la alteridad y la redignificación humana, de ahí que marque el camino de lo que podría llamarse un educar en la compasión, tarea que debe trascender la vida de todos los seres humanos y cada ámbito de su existencia de tal manera que las acciones compasivas dejen de ser esporádicas y accidentales y se conviertan en un modo de ser y, por ende, en sustanciales. Seguir esa pedagogía es, también, darse la oportunidad de reconocer la bondad como parte de la naturaleza humana, esto en contravía del negativismo natural que se le ha atribuido al hombre al afirmarse que el mal nace con él.

Thomas Hobbes (2000), en su obra *De Cive*, sostiene que: “el hombre es un lobo para el hombre” (p. 34); de igual forma, Maquiavelo, en su obra *El Príncipe* (2020), hace hincapié en la parte oscura del ser humano al afirmar que el “Hombre es malvado por naturaleza” (p. 153). Estos pensadores europeos matizan la parte negativa de los individuos subrayando aspectos como lo salvaje, lo instintivo y lo violento. Pero el ser humano es mucho más que esta faceta censurable y oprobiosa desde cualquier punto de vista. Su contraparte es un individuo amable, generoso, solidario, fraterno y compasivo (Mosquera, 2018). Estas dos caras, la negativa y la benevolente, se fraguan en el crisol de la alteridad, y es allí donde o bien se refuerzan los aspectos congénitos instintivos de la mera supervivencia o se estrechan lazos de cooperación y trabajo conjunto. La configuración de la identidad y la personalidad de los individuos al interior de un entorno social no es idílica –a diario se presentan inconvenientes, desacuerdos, conflictos–, ni un remanso de paz, donde todos puedan salir adelante sin dificultades. La interacción social implica tensión, deseo, carencia, es compleja y necesariamente inquietante. Y es justo en ese entorno donde los hombres terminan configurándose como ciudadanos comprometidos con el porvenir de la sociedad.

Ahora bien, es muy importante que el ámbito social posibilite escenarios donde el diálogo, la confrontación de posturas y el reconocimiento de las diferencias sean posibles, esto en muchas ocasiones es improbable, y es allí donde la escuela puede jugar un papel primordial. Los centros escolares se erigen como espacios donde confluyen infantes y adolescentes de diferentes lugares geográficos, diversas idiosincrasias y múltiples personalidades. La escuela puede ser un laboratorio social donde se puedan limar las diferencias, hacer resurgir esperanzas y cocrear realidades más incluyentes. Para cristalizar tal fin, es preciso que se concentren esfuerzos, se maximicen posibilidades y se eduque para lidiar con las diferencias y hacer frente a las necesidades, entre ellas, las económicas y las afectivas. Frente a lo anterior emerge la compasión como un sentimiento eficaz que es preciso implementar para construir una sociedad meliorista.

La palabra compasión proviene del latín *cumpassio*, que significa identificarse con el sufrimiento del otro. La compasión es un sentimiento exclusivamente humano que permite la simpatía, el contacto y la comprensión de la aflicción de los otros. El padecer con el otro implica reflexión, cultivo y generosidad. La compasión requiere individuos libres y autónomos que estén dispuestos a luchar contra el egoísmo y brindar lo mejor de sí para promover una sociedad justa, incluyente y equitativa, como bien afirma Parada:

En un mundo que está anclado en el individualismo, en la indiferencia y, en la indolencia, urge la necesidad de enfatizar en el otro, en la solidaridad, en la empatía. Es necesario fraguar una ética de la alteridad, donde el otro me interesa, me interpela, me complementa. En la educación, el reconocimiento del otro es la llave para menoscabar la apatía, para minimizar los efectos devastadores de una política de civilización que tiene como eje la egolatría. (2019, p. 187)

La compasión permite otear nuevos horizontes donde se pueda vivir en comunidad, donde se puedan escuchar varias voces y edificar a partir de las diferencias. La compasión permite modificar ciertas

prácticas excluyentes y denigrantes, tales como la xenofobia, la aporofobia y el racismo. La compasión permite denunciar las situaciones injustas y, al reconocer el sufrimiento de los más vulnerables, busca afanosamente el restablecimiento del equilibrio y sentar las bases de una sociedad dialógica, comprensiva y solidaria.

El mundo requiere de individuos compasivos que sean sabios, prudentes y ecuánimes; que estén dispuestos a dejar su zona de confort y salgan al mundo a fomentar prácticas justas, serias, sensatas, en aras de establecer puentes en vez de muros, lo cual solo será posible lograr si se comienza a establecer una educación en esa compasión.

Educación en la compasión puede ser la mejor manera de humanizar al hombre, quien paradójicamente ha ido perdiendo esta dimensión que lo refiere a su propia esencia. Esto no debe ser una elección de algunos, tampoco una asignatura más llena de contenidos sin “tejidos”, tal como le ha acontecido a Colombia con la cuestionable Cátedra de Paz; todo lo contrario, deberá ser una apuesta de vida, o mejor, un proyecto de vida donde la situación desigual que vive un gran porcentaje de la población mundial sea una preocupación y haga parte de las agendas políticas de la comunidad internacional. Este tipo de educación es el único que puede contribuir en la construcción de comunidades más humanas, equitativas, críticas, democráticas, resilientes y libres (Nussbaum, 2016). ¿Por qué?, porque la compasión “mueve” y “promueve”. Mueve la humanidad de unos seres humanos al encuentro de la deshumanización de otros; y, a raíz de dicho encuentro, se “promueven” las dimensiones humanas de tal manera que haya un restablecimiento de la dignidad de la persona. De ahí su importancia, necesidad y urgencia para restablecer los derechos humanos de quienes han sido invisibilizados, “apatheizados”, pero que, acompañados de esa educación en la compasión, pueden alcanzar el lugar que les corresponde. Una educación en la compasión no solo permite el crecimiento humano de la persona, sino el restablecimiento y el desarrollo del “ser”.

## A modo de conclusión

Las vicisitudes presentes han permitido ver a un hombre capaz de pasar por encima de las necesidades del otro ignorando que sin el *alter* es imposible construir un mundo habitable y vivible; esto teniendo en cuenta que el ser humano es la única especie viva que nace desprovisto de todo, razón por la cual, solo es posible subsistir gracias a lo que otros le proveen, ya sean otras personas o el medio ambiente. De ahí que el egoísmo ha hecho que no se piense en un mañana ni en las generaciones futuras. Con la famosa frase de “no te preocupes por nada, solo vive el día a día”, se ha logrado enmascarar el absurdo de ese pensamiento que, si bien funciona para ser más consciente de la vida que se tiene y de saber aprovechar a quienes te rodean, no tanto así para reconocer la importancia de que cada acción que se lleva a cabo debe tener una proyección hacia adelante, mentalidad que podría detener la desaparición inminente de las futuras generaciones.

De esta manera, el *pathos* del cristianismo, entendido como el ejemplo dado por Jesús de Nazareth, se presenta como el modelo por seguir para romper con la *apatheia* que es la que ha generado una segregación y rechazo por ese otro con el que no se quiere compartir un mismo espacio. Las enseñanzas de Jesús han mostrado claramente cómo es que valores como la justicia, el bien común y la cooperación son fundamentales a la hora de construir comunidad y de pensar en un espacio donde cada uno le haga más agradable y más expedita la existencia al otro. Desde sus inicios, el cristianismo, pese a las diferencias que se encontraba *ad-intra* de las comunidades, no escatimó en pensar en las necesidades del otro, tal como se evidencia en la colecta hecha por la iglesia de Antioquía en favor de la de Jerusalén (Hch 11,27-30), y que ha servido de referente para poder entender que la vida de todos debe girar en torno al servicio, otro gran valor que puede liberar a muchas personas de la indiferencia que tanto daño le ha hecho a la humanidad.

Por lo anterior, es imprescindible una educación en la compasión que permita visibilizar al que ha sido negado a partir de la indiferencia y la falta de reconocimiento de las necesidades de los más vulnerables, de tal manera que, a través de tal acción, se logre la promoción humana que puede restaurar la sociedad lastimada por el olvido y la ignorancia. De esta manera, se espera que esta reflexión pueda permear la mente de muchos lectores con el fin de luchar en pro del bien común y, por ende, de la promoción humana de todos, dado que si bien el egoísmo y la indiferencia son ese virus que está carcomiendo a todo el género humano, por su parte el *pathos* cristiano puede ser la cura de muchos males sociales que ha mostrado al individuo como ese *homo homini lupus* hobbesiano, sin permitirse contemplar un camino diferente que lo libere de la “alofobia”, tal como se citó en líneas anteriores. La situación es preocupante, no obstante, como lo anunciaba el sumo pontífice Francisco (2020) recién se agudizaba la pandemia del coronavirus, puede haber un futuro diferente para cada uno si todos reconocemos que nos encontramos subidos en la misma barca (Telám, 2020).

Finalmente, proponemos terminar con una pregunta que se realiza el historiador Yuval Harari y que se considera pertinente para estos tiempos: “¿Cómo vivir en un mundo donde la incertidumbre profunda no es un error, sino una característica?” (2018, p. 291). La respuesta que se ofrece es la siguiente: es posible vivir mediante la compasión, la cual puede permitir enfrentar la incertidumbre, la desesperanza y los cambios vertiginosos que cada vez más se avecinan con hálitos de alienación, pero que pueden menguar perfectamente en la medida que cada quien, como parte de un todo, se haga corresponsable de las otras partes; así su sufrimiento será menor, y no ocurrirá lo que está aconteciendo en la actualidad debido a la indiferencia mundial que se manifestó a finales de 2019 frente a China, cuando se pensó que el mal que estaba acaeciendo en este

país era un problema que debían solucionar sus nacionales, y se olvidó que el mal de uno debe convertirse en el dolor de todos.

El reto es bastante grande si se reconoce el individualismo que ha estado imperando y estableciendo un nuevo orden mundial a nivel de relaciones humanas; no obstante, nada podrá ser más fuerte que ese ser humano que no olvida sus raíces y su razón de ser como hombre que socializa con otros con el fin de amistarse con ellos y poder alcanzar, tal como lo establece Martha Nussbaum, “un mundo en el que valga la pena vivir” (2016, p. 24).

## Bibliografía

- Aquino, T. (2017). *Suma de Teología*. BAC.
- Covelo, J. (2020). *Valores éticos 1*. <https://sites.google.com/view/filosofiasinrollos/p%C3%A1gina-principal/valores-%C3%A9ticos/valores-1%C2%BA/ud-2-vivimos-en-sociedad>
- Etimologias.dechile (2020). Alofobia. <http://etimologias.dechile.net/?alofobia>
- Harari, Y. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Debate.
- Hernández, H. (2018). La teodicea, el *pathos* de Dios y el crucificado en la teología de la cruz de Jürgen Moltmann: una lectura contemporánea. *Veritas*, 121-144.
- Hobbes, T. (2000). *De Cive*. Alianza Editorial.
- Maffesoli, M. (2009). *El tiempo de las tribus*. Siglo XXI.
- Maquiavelo, N. (2020). *El Príncipe*. Ediciones Luarna. <http://www.atauneus/bibliotecagratis/C1%C3%A1sicos%20en%20Espa%C3%B1ol/Nicol%C3%A1s%20Maquiavelo/El%20pr%C3%ADncipe.pdf>.
- Mosquera, A. (2018). *La compasión, un componente de humanización en la propuesta emergente del desarrollo humano*. Universidad Externado de Colombia. [https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/1306/1/CBA-Spa-2018La\\_compasi%C3%B3n\\_un\\_componente\\_de\\_humanizaci%C3%B3n\\_en\\_la\\_propuesta\\_emergente\\_del\\_desarrollo\\_humano\\_Trabajo\\_de\\_Grado.pdf](https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/1306/1/CBA-Spa-2018La_compasi%C3%B3n_un_componente_de_humanizaci%C3%B3n_en_la_propuesta_emergente_del_desarrollo_humano_Trabajo_de_Grado.pdf).
- Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*, (44), 13-25. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-75502016000100002&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502016000100002&lng=en&tlng=es).
- Parada Silva, J. A. (2019). Educar para la prudencia. En J. Murcia Padilla, *Reflexiones filosóficas, pedagógicas y curriculares del realismo pedagógico* (pp. 179-202). Universidad Santo Tomás.
- Paéz Moreno, R. (2020, 10 de junio). *Solidaridad como dimensión ética*. [https://www.researchgate.net/publication/314078679\\_LA\\_SOLIDARIDAD\\_COMO\\_DIMENSION\\_ETICA/link/58b3230ea6fdcc6f03fc283f/download](https://www.researchgate.net/publication/314078679_LA_SOLIDARIDAD_COMO_DIMENSION_ETICA/link/58b3230ea6fdcc6f03fc283f/download)
- Francisco (2020). *Momento extraordinario de oración en tiempos de epidemia*. [http://www.vatican.va/content/francesco/es/homilies/2020/documents/papa-francesco\\_20200327\\_omelia-epidemia.html](http://www.vatican.va/content/francesco/es/homilies/2020/documents/papa-francesco_20200327_omelia-epidemia.html)

- Pérez, M. (2018, 3 de enero). Aporofobia, el miedo al pobre que anula la empatía. *El País*. [https://elpais.com/elpais/2018/01/03/opinion/1515000880\\_629504.html#:~:text=La%20aporofobia%2C%20como%20se%20B1ala%20Adela,por%20extranjeros%2C%20sino%20por%20pobres](https://elpais.com/elpais/2018/01/03/opinion/1515000880_629504.html#:~:text=La%20aporofobia%2C%20como%20se%20B1ala%20Adela,por%20extranjeros%2C%20sino%20por%20pobres).
- Telám (2020, 15 de mayo). Francisco pidió "crecer sin dejar fuera a nadie". *Telám*. <https://www.telam.com.ar/notas/202005/464055-papa-francisco-coronavirus-pandemia.html>.
- Torredebabel (2020). Apatía. <https://www.e-torredebabel.com/Historia-de-la-filosofia/Filosofiagriega/Filosofiahelenistica/Apatia.htm>.
- Velásquez, M. (2008). Ética del bien común y de la responsabilidad solidaria. *Realidad*, 365-393.





## 8

### Estrategias de búsqueda, clasificación y verificación de la información en la web\*

**Martha Cecilia Lozano-Ardila\*\***

**Francy Liliana Garnica-Ríos\*\***

#### Resumen

Las estrategias de búsqueda, clasificación y verificación de la información en la web son elementos que se encuentran relacionados con la generación del conocimiento. Debido al cambio comunicativo que ha generado el mundo digital, se hace necesario reflexionar sobre el ciberespacio como el lugar donde se establecen las interacciones tanto académicas como vernáculas que se presentan en el siglo XXI. Estas prácticas han propiciado cambios significativos en la forma como se accede a la información y, por tanto, en la manera de validarla, llevándonos a investigar sobre temas relacionados con la literacidad informativa, la cual brinda herramientas para comprender la relación existente entre las TIC y la educación.

*Palabras clave:* comunicación, internet, literacidad, gestión del conocimiento, educación.

---

\* Este artículo surge del trabajo de grado de las autoras para la maestría en Psicología, 2013, denominado "Prácticas de literacidad Informativa y su incidencia en la generación de conocimiento en los estudiantes de educación superior", de la Universidad Católica de Colombia. <https://orcid.org/0000-0001-5061-6434>

\*\* Docentes investigadoras, Universidad Católica de Colombia. [mclozano@ucatolica.edu.co](mailto:mclozano@ucatolica.edu.co) [flgarnica@ucatolica.edu.co](mailto:flgarnica@ucatolica.edu.co). <https://orcid.org/0000-0003-2557-5591>

## Introducción

La comunicación humana le ha permitido al hombre desarrollar vínculos sociales, culturales, políticos y económicos con sus semejantes, todos ellos permeados por el uso del lenguaje; estas interacciones, a su vez, han generado cambios importantes en el devenir histórico-social de la humanidad. Gerbner (1973) plantea que la comunicación no se refiere a un proceso de carácter técnico; es fundamentalmente uno de los ejes de humanización del ser humano en su condición de ser social, el cual reviste un proceso complejo que no se da en ninguna otra especie, cuya forma esencial son los mensajes hablados, escritos o simbólicos para interactuar con otros semejantes. La comunicación, en cuanto a mensajes, imágenes y simbolizaciones del mundo en el que se desenvuelven los seres humanos, ha sido uno de los pilares de las culturas y en ellas se dan las formas de interacción en la familia, la educación y la formación. Por supuesto, los cambios culturales, históricos y sociales han propiciado transformaciones en las formas de la comunicación al punto que hoy hay marcas que denotan esas transformaciones con mucha claridad, tal como lo expresa el mismo autor:

A medida que fueron cada vez más las personas que llegaron a cobrar conciencia de las influencias culturales más allá de su propia tribu o aldea, la interacción social se convirtió principalmente en oral y cada vez más regional. Luego de un proceso de prolongada y lenta construcción, la revolución industrial irrumpió en la esfera cultural. En lugar del antiguo proceso de filtrado lento y de transmisión de persona a persona, tenemos la producción masiva y la introducción casi simultánea de información, ideas, imágenes y productos en todos los lugares habitados del globo. (1973, p. 65)

De acuerdo con lo anterior, es evidente el proceso dinámico de la comunicación humana, la cual se encuentra en constante movimiento y transformación, logrando generar cambios en las prácticas sociales y culturales de cada época histórica de la humanidad. Parafraseando a Adell (1997, párrs. 8-16), para comprender las transformaciones que

se han gestado por el uso de la tecnología de la información se requiere identificar cuatro grandes revoluciones que inician desde que el hombre primitivo tuvo la necesidad de utilizar su lenguaje oral, para intercambiar su pensamiento con los demás; la segunda revolución se da a partir de la creación del código escrito, el cual exige una forma diferente de aprendizaje que demora su uso y divide a la sociedad entre letrados y no letrados; la tercera revolución se presenta con la invención de la imprenta, que permite difundir información de manera masiva a toda la comunidad, para llegar de esta forma a la época actual donde, según el mismo autor: “La cuarta revolución, en la que está inmersa nuestra generación, es la de los medios electrónicos y la digitalización, un nuevo código más abstracto y artificial (necesitamos aparatos para producirlo y descifrarlo) de representación de la información cuyas consecuencias ya hemos comenzado a experimentar” (Adell, 1997, párr. 17).

### **Comunicación digital**

De esta manera se gesta una inmersión de la cotidianidad humana a la denominada *era digital* (Battro y Denham, 1997, p. 12), la cual se caracteriza por funcionar como una red satelital donde no interesan las fronteras terrestres ya que la comunicación se da en un ambiente virtual que transforma la manera de interactuar, donde se tiene acceso e inmediatez a la información, rompiendo las barreras geográficas e idiomáticas para convertir al mundo en una “una aldea global” (McLuhan y Fiore, 1967). Al respecto, Cabero (1996) menciona que, al generar cambios importantes en la historia de la comunicación, las redes satelitales y de telecomunicación traspasan fronteras, se crean sonidos sintéticos y predomina el lenguaje audiovisual sobre el escrito. De esta forma, “la comunicación mediada por el ordenador (CMO) permite diferentes tipos de interacciones que van desde uno a uno, de uno a muchos y de muchos a muchos” (Cabero *et al.*, 2003, párr. 3). Para que se genere un proceso de CMO

se requiere una gran sintonía entre el comunicador y el receptor, “sintonía que vendrá determinada por el campo de la experiencia que posean receptor y emisor, que conforme sea más amplio facilitará el desarrollo del proceso comunicativo” (Cabero *et al.*, 2001, p. 205), con esto se produce un aumento en la interacción comunicativa del hombre y la sociedad, la cual ha tomado un carácter mundial y ha facilitado la interactividad entre las personas; como refieren Marín y Latorre, “la información como la comunicación se han convertido en un bien imprescindible para todos, pues nos van a permitir construir el conocimiento y desarrollar experiencias de enseñanza-aprendizaje que mejoren nuestra comprensión del entorno” (2006, párr. 3). Por este motivo es que la integración y adaptación con estas tecnologías van a determinar la interacción social, la cual está establecida por la adaptación a los cambios. De esta manera, ese proceso comunicativo, mediado por el uso de las llamadas “nuevas tecnologías” (Adell, 1997, párr. 22), ha logrado cambiar aceleradamente paradigmas sociales en cuanto a la apropiación y difusión del conocimiento, ya que no es suficiente con obtener la información, sino que se debe tomar una postura crítica, acción que se dificulta debido a la inmediatez con que se transmite la información y a la creación de nuevos lenguajes y significados de uso cotidiano.

La comunicación en la era digital se percibe como un impulsador de diferentes cambios sociales en lo cultural, político, económico y lingüístico, ya que se transformó la percepción y la velocidad con la que se adquirían la información o los datos, lo que ha permitido que se pueda acceder a ella sin restricciones y así establecer el tipo de relaciones que se quieren a partir de esta misma información.

En la nueva sociedad de la información y del conocimiento se han alterado considerablemente los modos de comunicación por el uso intensivo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En la actualidad, con la expansión creciente de internet, las páginas web y los

teléfonos móviles, están apareciendo unos nuevos modelos de comunicación más individualizados, flexibles, interactivos y participativos. Debemos ir hacia un nuevo modelo de la comunicación que tenga presente características tan diferentes como: 1. La sobreabundancia de información, que conlleva importancia del contenido y potencia ilimitada; 2. La frecuente existencia de muchos emisores diferentes, pero de uno a uno (webs, blogs, wikis, etc.); 3. La mayor confusión entre emisor o receptor, con usuarios en entornos conectivos, no receptores; 4. Lo intentos de vuelta a la conversación, con instantaneidad y sin costes, más allá de la lejanía, considerando que el futuro es el mensaje (SMS); 5. La realidad de la comunicación no es secuencial (hipertexto). (Marín, 2006 p. 29)

El desafío es muy grande debido al manejo que se le debe dar a la información, ya que esta se debe incorporar a la cotidianidad, lo que lleva a crear un lenguaje habitual que permita la apropiación de estos nuevos recursos dado que lo que se busca es ser intérpretes, no solo observadores o narradores, y ser generadores de conocimiento para compartirlo a manera de información pues esta, al transmitirse por medio de las TIC, en muy poco tiempo es consultada por una gran cantidad de personas que se encuentran conectadas en el ciberespacio y se comportan como una comunidad virtual.

### **El ciberespacio**

La expresión ciberespacio es abordada en la novela *Neuromante* de William Gibson, en 1984, época en la cual ya existía la red computacional pero aún no se concebía como un lugar (Balaguer, 2001). Es a comienzos del siglo XXI cuando toma mayor relevancia el concepto debido a la rápida inmersión social y cultural que se tiene en las TIC, desde las que se define el ciberespacio como: “Un espacio virtual ya que de hecho no tiene una locación física espacial generando por ende una nueva territorialización, sin asidero en lo real, sólo existente en los millones de computadoras interconectadas a lo largo y ancho del mundo que conocíamos anteriormente, el mundo físico” (párr. 11).

El ciberespacio, como lo afirma Mayans (2003, párr. 33), “presenta una estructura y lógica que no corresponden con la geografía tradicional ya que se crea en un espacio donde no existe eje o punto de partida único que lo determine ni limite”, por el contrario, se encuentra en un lugar no físico que está compuesto y caracterizado por las diversas formas de participación que tienen los millones de habitantes que están en él, los cuales, debido a su bajo costo económico respecto a las formas de interacción comunicativa del mundo físico, cada día utilizan más esta “realidad virtual” (Colette, 2003, párr. 5).

El ciberespacio se concibe, entonces, como una gran red compleja y social que no solamente está determinada por los aparatos (*hardware*) y las aplicaciones o los programas (*software*), sino por la actividad social y cultural de las personas que interactúan en la red forjando valores y prácticas (Colette, 2003), las cuales permean todos los ambientes en los que se desarrolla la vida humana; por tanto, según Mayans (2003, párr. 34) “el ciberespacio es sociedad y no puede ser otra cosa que sociedad”. Para Aguirre (2004), lo más importante son las múltiples posibilidades de interacción que se presentan y afirma que, a diferencia de otros medios, el ciberespacio permite una interacción total de los usuarios para crear relaciones según las necesidades y los intereses del individuo o del grupo que esté intercambiando información; por esta razón, es necesario analizar las formas de comunicación que se dan para comprender su especificidad.

El ciberespacio se piensa, entonces, como una zona en la cual las personas que acceden a él se pueden comunicar, sin tener las barreras de tiempo y distancia que cualquier otro medio exigiría. Así es como esta interacción también ha permitido que se desarrollen géneros comunicativos sincrónicos –donde la transmisión y la recepción del mensaje se producen al mismo tiempo– y asincrónicos –donde la relación se da en diferentes tiempos–, como lo establecen Hayashi *et al.* (1998, citados en Cabero, 2002), los cuales crean un discurso

propio para cada uno de estos géneros, exigiendo un cambio en la manera de utilizar el lenguaje, como lo afirma Cassany:

Sincrónicos: chat, MSN, juegos de simulación, Asíncrónicos: email, web, foros, blogs. Cada uno de estos géneros presenta nuevos parámetros pragmáticos, discursivos y verbales. En el ámbito de la didáctica de la lengua, surgen propuestas de un enfoque electrónico, que sugiere que en la enseñanza de la lengua debe incluirse la enseñanza de los discursos electrónicos, en la medida que en el uso real de la lengua estos ya ocupan un volumen importante. (2005a, p. 6)

Este nuevo vocablo es considerado semánticamente como un lugar, el cual no presenta un espacio físico establecido, pero permite una interacción diversa entre los usuarios sin importar el lugar de su ubicación temporal y espacial. El ciberespacio presenta varias plataformas o redes de interacción tanto públicas como privadas, entre ellas se encuentran internet con la web 2.0 y la intranet conformada por redes locales; es en este espacio en el que las TIC evidencian una doble función al integrar los componentes del *hardware* y el *software* para permitir la conexión y la comunicación entre los usuarios de forma sincrónica y asincrónica, creando un lenguaje cibernético el cual se ha convertido en lenguaje de uso cotidiano, que ha llegado a modificar conductas en la sociedad, ya que se extiende al dialecto, que no se reduce a grafías y gestos, sino que también es parte de la existencia y se refleja en todos los ámbitos –político, económico, cultural y hasta religioso–, por medio de un lenguaje simbólico, que concibe una cultura basada en procesadores electrónicos, donde se instaura un constante movimiento o cambio en las estructuras ya establecidas en el mundo físico (Castells, 2000).

La interacción en el ciberespacio también ha establecido una realidad virtual, en la cual es posible realizar actividades similares a las de la cotidianidad como ir de compras, pagar cuentas, tener amigos, estudiar, escuchar música, ver una película, así como tener una “personalidad electrónica llamada avatar” (Bautista, 2013, p.



26), con características físicas y habilidades a gusto; estos personajes interactúan en contextos virtuales llamados “*metaversos*, para significar que son universos compuestos de multiplicidad de microuniversos” (p. 25).

Ante lo complejo de este nuevo reto, Caro y Arbeláez (2009) mencionan que se requiere que la comunidad académica y científica investigue, analice y profundice sobre las prácticas que se llevan a cabo para producir, gestionar, editar, recibir y analizar la información que se presenta en el ciberespacio, así como la forma como esta es transformada en conocimiento. Acciones que se enmarcan en el término de literacidad (Cassany, 2005a) y permiten desarrollar una postura crítica para tomar decisiones según el propósito que se tenga.

### **Literacidad**

La literacidad tiene relación con todas las dimensiones del lenguaje planteadas por Halliday (1984), como la forma, el contenido y el uso, así como con los vínculos que existen entre las mismas, los cuales determinan los elementos que las constituyen, tales como: “el código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y lector, las formas de pensamiento, la identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad, los valores y representaciones culturales” (Cassany, 2006, p. 39)

La literacidad se desarrolla en las prácticas discursivas cotidianas y estructuradas las cuales, en su mayoría, se encuentran mediadas por la escritura, donde la contextualización del discurso, el comportamiento no verbal, la organización social y las formas culturales (Cassany, 2006) son un requisito para determinar el papel que ha de tomar el lector respecto a la información y a las relaciones que establezca a partir de la comprensión de la lectura. Visto desde un enfoque sociocultural (Carrera y Clemen, 2001), se muestra cómo el texto y el conocimiento previo del lector provienen de una base

social, de la interacción que se tiene con una comunidad y de las reglas que se construyen al interior de esta.

Los textos surgen con una carga ideológica, donde se entrelazan la postura del escritor, según su interés y experiencia respecto al tema presentado, así como el propósito del discurso, el cual está permeado por la postura o necesidad que tiene la institución o comunidad que lo avala. Además, la información en el ciberespacio se presenta integrando recursos de imagen y sonido, que le dan sentido al discurso. De esta manera, el texto presenta una identidad propia, que el lector debe reconocer y comprender, para ser capaz de cumplir con el propósito de su lectura o búsqueda.

Debido a que la lectura es un proceso individual que se encuentra en constante cambio, puesto que sus prácticas son de tipo social y cultural, y están determinadas por el contexto en el cual se desarrollan, esta misma tiene funciones que están presentes en la vida cotidiana, ya que la “persona lee con el fin de buscar conocimientos que le permitan resolver sus problemas; identificarse con una causa; buscar las raíces de su propia identidad, crear o modificar comportamientos” (Caldera *et al.*, 2010, p. 22). Así:

La literacidad es la suma de un proceso psicológico que utiliza unidades lingüísticas, en forma de producto social y cultural, donde cada texto se presenta de forma diferente según el tiempo y espacio en el que se desarrolla, entendiendo que la lectura y la escritura se conciben como una práctica social en la que los sujetos ubican socio-históricamente la información a la que tienen acceso, permitiendo identificar nuevas formas de literacidad como lo son “la multiliteracidad, la biliteracidad, la literacidad electrónica y la criticidad”. (Cassany, 2005, p. 3)

Algunos docentes universitarios, como lo mencionan Cassany y Morales (2008), tienen concepciones esquematizadas de la lectura y la escritura, derivadas desde la lingüística, que limitan el proceso de reconocimiento de los problemas que presentan los estudiantes

al abordar las diversas maneras de tener acceso a información pertinente a su disciplina.

Para entender los elementos que componen la literacidad se ha creado un mapa de recursos desde donde se evidencian sus cuatro dimensiones (tabla 1).

Tabla 1. *Las cuatro dimensiones de la literacidad*

Recursos del <i>código</i>	Recursos del <i>significado</i>
<p>El aprendiz asume el rol de procesador o desmontador (<i>breaker</i>) del <i>código</i>, con la <i>competencia gramatical</i>. Se pone énfasis en la decodificación y la codificación del sistema escrito: el alfabeto, los símbolos, las convenciones de la escritura. Incluye reconocer las palabras, la ortografía, la puntuación, el formato de los diferentes discursos, etc.</p> <p>Preguntas orientativas: ¿Cómo rompo o desmonto el texto?, ¿cómo funciona?, ¿con qué estructuras, unidades, componentes (alfabeto, ortografía, palabras, estructuras convencionales, etc.)?, ¿cómo se usa cada recurso?</p>	<p>El aprendiz asume el rol de constructor de <i>significados</i>, con la <i>competencia semántica</i>. Se pone énfasis en la comprensión y la producción de significados. Incluye la activación del conocimiento previo, la construcción literal e inferencial de conceptos y procesos, la comparación del texto con otros ejemplos de discurso, etc.</p> <p>¿Qué significa para mí?, ¿cómo se construye el significado de un texto?, ¿cuántos significados hay?, ¿cómo se conectan las ideas entre sí?, ¿qué dice explícitamente el texto y qué sugiere cada contexto particular?</p>
Recursos <i>pragmáticos</i>	Recursos <i>críticos</i>
<p>El aprendiz asume el rol de usuario comunicativo del texto, con la <i>competencia pragmática</i>. Se pone énfasis en la comprensión de los propósitos del discurso y en la capacidad de usar los textos con diferentes funciones en variados entornos culturales y sociales. Incluye el uso de cada género textual apropiado a cada propósito y contexto, y el reconocimiento de sus diferencias.</p> <p>¿Qué hago con el texto?, ¿cómo se utiliza el texto aquí y ahora?, ¿qué relaciones hay entre su uso y su construcción?, ¿cómo se refleja mi imagen y la del lector en el texto?, ¿con qué recursos?</p>	<p>El aprendiz asume el rol de crítico o de analista del texto, con la <i>competencia crítica</i>. Se pone énfasis en el hecho de que el texto representa un punto de vista parcial, no es neutro e influye en el lector. Incluye la identificación de valores, actitudes, opiniones e ideologías, y la construcción de alternativas.</p> <p>¿Cómo me influye el texto?, ¿quién lo escribe y lee?, ¿qué pretende que yo haga?, ¿qué voces y estereotipos usa?, ¿cuál es mi opinión al respecto?, ¿cómo se relaciona mi texto con escritos previos, opuestos, afines, etc.?</p>

Fuente: tomado de Cassany (2006, p. 83).

### Literacidad crítica

Diversas áreas del conocimiento han utilizado el término crítico, lo que dificulta encontrar una definición precisa en la actualidad. Las ciencias del lenguaje, la filosofía, la educación, la prensa y hasta internet hacen uso de este vocablo según la finalidad de cada uno. Dentro del enfoque de la perspectiva crítica se distinguen dos corrientes: la sociocultural, la cual busca entender el entorno en el cual se desenvuelve la comunidad tan compleja y diversa, y la sociopolítica, que busca analizar los discursos políticos para develar la desigualdad y la injusticia (Cassany y Castellá, 2010).

La revisión llevada a cabo por Cassany y Castellá (2010) presenta una selección de escuelas y autores que han utilizado y aportado de manera destacable desde sus disciplinas conceptos e investigaciones sobre la literacidad crítica, creando un consolidado teórico importante y sólido que sustente esta perspectiva.

La escuela de Frankfurt, en 1923, es la primera que hace uso del término criticidad al proponer que la realidad no es dada de forma natural, sino que obedece a razones de tipo cultural y social, las cuales establecen un orden (Cassany, 2006). En 1960, Paulo Freire relaciona la literacidad con el significado de criticidad, y señala que las personas analfabetas son víctimas, ya que al saber leer se tiene el poder de elegir y transformar la realidad (Cassany y Castellá, 2010).

Michel Foucault, al demostrar cómo términos de uso cotidiano han cambiado su significado durante diferentes épocas de la historia por medio del uso del discurso, aportó de forma relevante a la construcción del significado actual (Cassany y Castellá, 2010). Igual ocurre con las ciencias del lenguaje, con la teoría sistémico-funcional de Halliday (1984), donde se interrelacionan el uso del lenguaje y la estructura social, así como el análisis crítico del discurso que busca comprender el trasfondo de los discursos y mostrar la realidad tal

cuál es (Cassany y Castellá, 2010). Estos estudios se pueden evidenciar en la figura 1.

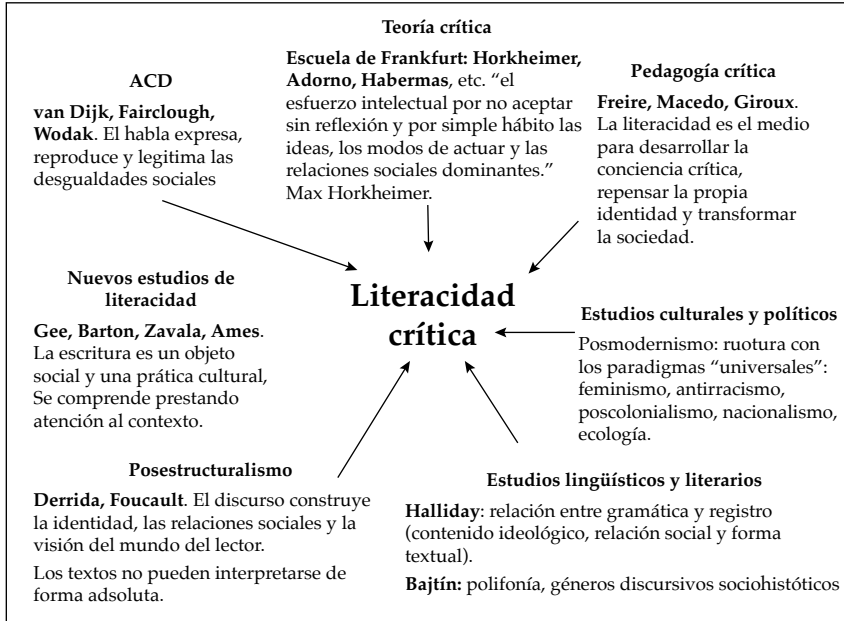


Figura 1. Mapa de raíces del concepto de literacidad crítica

Fuente: tomado de Cassany (2005b).

Los estudios sobre literacidad crítica han tenido mayor impacto en Australia con investigadores como Luke (2000), y en Estados Unidos con Cervetti *et al.* (2001), cuyos resultados han sido adaptados a la cultura latina y donde se han distinguido tres perspectivas orientadoras, según Cassany y Castellá (2010):

1. Perspectiva tradicional o filológica: confunde lo crítico con niveles superiores de comprensión.
2. Perspectiva interpretativa o psicológica: la construcción del significado es un proceso interno, mental, cognitivo, [...], individual e intransferible.
3. Perspectiva crítica: el significado se construye en contextos sociales, políticos y culturales, que provocan en los receptores unas

interpretaciones determinadas históricamente y localmente. (pp. 361-362)

Munby (1978) menciona la importancia de leer desde fuera del texto, lo que lleva a comprender el significado del término crítico, donde una persona puede valorar y tomar una posición ante un fenómeno con argumentos válidos, buscando una visión global al relacionar lo que entiende del texto con el interés del autor y con lo que entienden otros lectores, así como su reacción ante el mismo texto. Para comprender críticamente se requiere: “Situación el discurso en el contexto sociocultural de partida; reconocer y participar en la práctica discursiva; calcular los efectos que causa un discurso en la comunidad y en uno mismo” (Cassany y Castellá, 2010, pp. 369-370).

La lectura crítica es compleja y presenta unas características que identifican a un lector crítico de quien no lo es, evidenciando una diferencia significativa en la apropiación de la información y su generación de conocimiento. El lector crítico utiliza como metodología para analizar la estructura, jerarquía e ideología del texto elementos dados en el “Análisis crítico del discurso” (ACD) propuesto por van Dijk (1999), el cual permite identificar problemas sociales, así como las relaciones de poder presentadas desde el discurso, las cuales son validadas por la sociedad y la cultura, esto permite que todo discurso tenga una ideología. El discurso se comprende dentro de un contexto histórico, generando un análisis interpretativo y explicativo que le permita al sujeto participar activamente en su comunidad. En la tabla 2 se observa esta diferencia.

Tabla 2. *Literacidad crítica y acrítica*

Lector acrítico	Lector crítico
Efectúa una lectura plana y literal	Efectúa una lectura poliédrica y compleja
Tiene poco en cuenta el contexto	Utiliza el contexto (o se da cuenta de que le falta algo y, si es preciso, lo busca o lo pregunta)
Hace una interpretación absoluta: tiende a creerlo todo o nada (o a no importarle)	Hace una interpretación relativa: distingue, selecciona (y puede cuestionar parcialmente el texto)
Tiende a pensar que las cosas son solo de una manera	Tiende a pensar que las cosas cambian según el punto de vista
Suele aceptar las informaciones cómo se las explican	Suele cuestionar la veracidad de la información, su coherencia interna, preguntarse con qué interés se la dan, a quién beneficia, qué clase de persona la ha escrito, etc.
Simplifica los mensajes que lee (y los prefiere simples)	Ama la precisión y considera los matices. Piensa que el resumen puede obviar u ocultar aspectos importantes de un tema
Tiene y quiere poca información	Pide mucha información y sabe manejarla
No se implica en la recepción del mensaje y tiende a la pasividad	Se implica en el mensaje y se posiciona respecto a su contenido
Se interesa por pocos temas	Se interesa por el mundo que le rodea
No le interesan el lenguaje ni la precisión	Se fija en las palabras y los significados, y le gusta jugar con ellos
No analiza el texto, su estructura o su argumentación	Analiza y juzga los textos según su coherencia, su calidad argumentativa, etc.
Hay una actitud pasiva después de la lectura y la comprensión	Después de leer y comprender, el lector reacciona, habla, actúa, interviene. Adopta una actitud activa e interactiva
En la lectura de estudio tiende solo a memorizar y lo hace sin placer	En la lectura de estudio tiende a relacionar y a argumentar (e incluso memoriza con placer)

*Fuente: tomado de Cassany y Castella (2010, p. 366).*

En el contexto universitario se pueden utilizar con mayor facilidad recursos y espacios que faciliten la lectura crítica, ya que debido a la universalidad de la universidad es posible tener diversas fuentes

y enfoques de información que han de llevar al estudiante a desarrollar un pensamiento crítico frente a “los contenidos ofrecidos en diferentes soportes y distintos tipos de textos, lineales o no (hipertextos)” (Peppino, 2009, p. 7), los cuales vienen con una carga ideológica determinada por su procedencia.

### Literacidad electrónica-informativa

En el siglo XXI se ha gestado la inmersión en las TIC, donde el incremento de usuarios es cada día mayor y las actividades cotidianas aumentan con rapidez. Esto ha generado una nueva forma de acceder a la información, donde los formatos tecnológicos actuales presentan unas características diversas desde el rol desempeñado por el lector, el cual cambia dejando de ser únicamente lector para convertirse también en autor, aportando información a la web que será vista y leída por otros, para generar de esta manera “nuevas prácticas comunicativas, con nuevos géneros, estructuras, registros y formas lingüísticas” (Casanny, 2006, p. 173). Por esta razón, la literacidad electrónica, según Cassany y Castellá (2010), incita a reflexionar sobre la manera en que se lee y se escribe; si se está logrando una comprensión y una postura crítica frente a la información que se presenta o es una manera superficial de acceder a la misma; si aún se continúa pensando de manera análoga y utilizando internet como un medio de impresión sin tener en cuenta que las webs usan diferentes formas para presentar la información.

La variedad de formatos que se permiten en la web contiene elementos visuales, auditivos, de texto, hipertextos, foros y chats que presentan una “condición multimodal” (Cassany, 2006, p. 178), donde se requiere que el usuario desarrolle habilidades de computación para manejar el *software* y el *hardware* de la máquina; habilidades de navegación que le permitan realizar consultas; habilidades verbales donde pueda identificar y comprender la estructura de cada género



textual; habilidades visuales y auditivas para utilizar los archivos de audio y video respectivamente.

Diferentes disciplinas han realizado estudios sobre el tema, en especial la lingüística y la educación, con investigaciones y publicaciones como las realizadas por Yus (2001) o por Cristal (2001), quienes analizan el uso del lenguaje en el ciberespacio; también se han creado portales donde se discuten y se presentan los avances del tema, tales como la web del Observatorio para la Cibernsiedad, el cual busca un diálogo interdisciplinar respecto a la literacidad electrónica.

Autores como Shetzer y Warschauer (2000, citados por Cassany, 2006) proponen, además, una literacidad informativa que exige habilidades al buscar, utilizar y valorar la información encontrada en la web, los blogs, los wikis y demás formatos utilizados en internet. Debido a que esta información carece de filtros tan exigentes como la publicación impresa, se hace necesario identificar con mayor precisión la confiabilidad de la información presentada.

Otras investigaciones realizadas por Fogg (citado por Cassany, 2006) determinaron que el 46 % de los encuestados confían en las webs por su presentación estética; únicamente cuando van a realizar una consulta que consideran valiosa son más exigentes con el contenido. Los autores concluyen que es imperante incrementar las tácticas académicas para navegar en el ciberespacio de manera eficiente y segura.

Fogg *et al.* (citados por Cassany, 2006) realizaron un estudio sobre los criterios que se tienen para identificar la credibilidad de un sitio web y, de esta forma, poder determinar el nivel de confiabilidad respecto a la veracidad de la información que contiene; elementos como la frecuencia con la que se actualiza la página, el respeto a los derechos de autor e intelectuales en la información que presentan, las políticas que estructuran el sitio y el manejo de los datos

solicitados, lo amigable de la interfaz al navegar en ella, así como la estructura de la página donde se puede tener acceso al contenido de manera práctica y precisa son relevantes para una búsqueda eficaz, que permita al usuario tener certeza ante la información que consulta (tabla 3).

Tabla 3. *Valoración de la información consultada en internet*

Favorece la credibilidad	Disminuye la credibilidad
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser la web de una organización conocida o recomendada por los medios de comunicación</li> <li>• Responder con rapidez a las peticiones, ofrecer la dirección, el teléfono y el correo electrónico de la institución</li> <li>• Actualizar con frecuencia los contenidos</li> <li>• Especificar los autores de las citas y los contenidos</li> <li>• Tener enlace con una web conocida</li> <li>• Tener un diseño profesional, una estructura coherente e información comprensiva</li> <li>• Aclarar la política de uso, confirmar las gestiones realizadas, permitir hacer búsquedas con palabras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No distinguir los anuncios del contenido; dejar que se abran ventanas nuevas con publicidad (<i>pop up</i>)</li> <li>• No actualizarse</li> <li>• Tener enlaces que no funcionan o que conducen a webs sin credibilidad</li> <li>• Tener navegación confusa o difícil</li> <li>• Contener errores ortotipográficos</li> <li>• No estar disponible en alguna ocasión o requerir mucho tiempo para bajarse</li> <li>• No corresponde el nombre del dominio (dirección en la red) con el nombre del autor u organización de la web</li> </ul>

Fuente: tomado de Cassany (2006, p. 223).

La literacidad informativa exige que los usuarios de internet tengan unos conocimientos básicos para navegar de manera eficaz, tales como: reconocer los motores de búsqueda que permiten realizar las consultas de manera puntual utilizando los menús y las opciones que estos ofrecen para que la búsqueda sea más precisa; el usuario debe saber utilizar las palabras clave que le permitan filtrar

su búsqueda y no le generen miles de opciones que retarden su consulta; se debe tener claro el propósito de la búsqueda ya que constantemente se deben tomar decisiones debido al ambiente hipertextual que se presenta en la web, dado que los resultados de la consulta que se realizan presentan una amplia variedad en cuanto a la validez, confiabilidad, pertinencia y utilidad, lo cual exige la identificación de las fuentes teniendo en cuenta el origen. Según la clasificación presentada por Polo (2007), la identificación de esta información permite comparar los datos, cuestionarse sobre las diferencias y rastrear las similitudes, para “valorar la fiabilidad de una web” (Cassany, 2006, p. 230).

En la tabla 4 se muestra la clasificación de las fuentes propuestas por Polo.

Tabla 4. *Fuentes de información*

Fuentes terciarias	Son guías para encontrar fuentes de información primaria y secundaria
Fuentes secundarias	Toman las fuentes primarias para comentarlas o reinterpretarlas
Fuentes primarias	Constituyen la materia prima de la investigación y son los puntos donde aparece la información original que proviene directamente de la investigación o del pensamiento del autor

*Fuente: tomado de Polo (2007, párr. 11).*

La literacidad informativa permite desarrollar una postura crítica sobre la información que se consulta, puesto que exige una reflexión permanente ante la acumulación o el almacenamiento de datos que se presentan. El usuario debe seleccionar, analizar, integrar y dar significado a su búsqueda según el propósito que tenga, de esta forma podrá interiorizar la información para poderla utilizar en el momento que lo requiera (Sánchez *et al.*, 2009), esta acción permite comprender, dominar y generar nuevo conocimiento. Las TIC se constituyen en un factor de innovación en el campo de la educación (Burbules, 2007) debido al cambio en el concepto de espacio y

tiempo, donde la información se presenta en formato multimedia, con el uso de hipervínculos que le permiten al estudiante confrontar y verificar, así como crear redes con las cuales ha de compartir información, lo que facilita el aprendizaje autónomo. La dificultad radica en que los estudiantes, según Sánchez *et al.* (2009 p. 183), “adolecen del conocimiento necesario para reformular su contenido en esquemas de pensamiento para integrarla en su escala cognitiva y social”.

Los estudiantes de educación superior se encuentran inmersos en el ciberespacio, puesto que utilizan la web como un lugar donde realizan prácticas vernáculas, así como una fuente de información académica, por tanto, es responsabilidad del sistema educativo propiciar espacios y generar estrategias que lleven tanto al docente como al estudiante a realizar la búsqueda y el manejo de la información de manera adecuada, para que se favorezca el acto educativo.

## **Educación y TIC**

Al ir incorporando las diferentes tecnologías en todo el contexto social es inevitable que el ámbito educativo se transforme y evidencie diversos problemas que se tienen en los paradigmas educativos. Debido a que los diversos métodos y prácticas académicas están distantes de las nuevas formas de acceso a la información mediadas por tecnologías, se crea una insatisfacción en los estudiantes al ver que no tienen las destrezas y habilidades que exige el nuevo esquema social. Ante esto es deber de las instituciones actualizar y acomodar sus pénsums a estas nuevas demandas (Cabero, 2007).

La incorporación de las nuevas tecnologías permite crear un esquema educativo “centrado en el estudiante, y la potenciación del aprendizaje colaborativo por encima del aprendizaje individualista o meramente grupal” (Cabero, 2002, p. 10), lo que ha de facilitar el abordaje del estudiante en la sociedad del conocimiento, la cual le

exige que el aprendizaje permee su vida y no solamente acumule información.

Las TIC cada día toman mayor relevancia en el desarrollo académico de los estudiantes de todas las edades los cuales, según Colette, “encuentran que escribir con computadores y comunicarse virtualmente es altamente motivador, actitud que no se ha reportado en los ambientes tradicionales [...] parece tener un mayor propósito y significado para los estudiantes que sienten que le están llegando a audiencias ‘reales’” (2003, párr. 10). Ante esta perspectiva, surgen inquietudes sobre cómo los educandos están realizando estas prácticas, bajo qué criterios hacen sus búsquedas y qué nivel de confiabilidad tienen estas.

Se hace indispensable reflexionar sobre cómo se genera el acto lector en el ciberespacio, debido a la manera en que se presenta la información. Por esta razón, es importante volver a mirar cómo se establecen los parámetros de la lectura en la red; uno de los problemas radica en que los jóvenes no acceden ya a la lectura de forma análoga, es decir, ya no asisten a las bibliotecas, no leen libros, sino que, por el contrario, deciden buscar todo en internet. De esta manera, asisten a sesiones virtuales donde encuentran la información actualizada, científica o sin sustento académico; la forma como se presenta dicha información viene sobrecargada de elementos emergentes, titulares, emoticones, enlaces, hipervínculos, que distraen la atención y dificultan la comprensión (Cassany, 2006).

Es necesario crear espacios de investigación para entender cómo se desarrolla esta comprensión y, a su vez, poder optimizar el acto educativo, pues, como lo menciona Escorcía (2010), las dificultades de rendimiento de los estudiantes universitarios constituyen una problemática mundial, la cual se acrecienta debido a la fisura que existe entre los profesores y el manejo de las TIC. Esta distancia perjudica el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a que se

crean lenguajes diferentes que desmotivan el interés del educando, lo que origina una brecha generacional, como lo mencionan Cabra y Marciales (2009), entre los denominados nativos e inmigrantes digitales. Ante este panorama, la psicología educativa debe generar propuestas que lleven a identificar las situaciones y los hechos educativos del proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por las TIC, teniendo en cuenta las relaciones que se establecen entre los docentes, los contenidos y los estudiantes. Respecto a las TIC, según Coll, las “características semióticas se pueden caracterizar como posibles ‘instrumentos psicológicos’, en el sentido vigotskiano, susceptibles de mediar y en consecuencia de transformar las relaciones entre los diferentes elementos del triángulo interactivo” (2004, p. 13).

Sobre el tema de la lectura digital, desde el año 2005 se han realizado diversas investigaciones, a partir de la aparición del término *digital reading* (Marciales *et al.*, 2010, p. 96). Estas investigaciones han dejado ver que no en todas las áreas académicas se ha dado el mismo avance; las ciencias médicas son las que mayor uso hacen de estas al leer las imágenes digitales, seguidas por las ciencias de la información, las cuales se encargan de las bibliotecas virtuales; por último está el sector de la educación, el cual hasta ahora está teniendo presencia con tan solo un 4 % de participación (p. 96).

La modernización curricular que se plantea desde el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), dentro del plan de acreditación de las instituciones de educación superior, sugiere un cambio de paradigmas desde lo pedagógico, pasando de la imposición, a paradigmas de concertación, cooperación y participación, lo que exige una mirada al modelo pedagógico, entendido este como “una forma particular de selección, organización y transmisión del conocimiento educativo” (De Alba, 1998), con el cual se cambie la actuación pasiva de quienes participan en el acto educativo, donde el estudiante sea el centro del ejercicio pedagógico a través de una constante reflexión de su hacer frente al conocimiento. Como

mencionan Morales y Landa (2004), la forma de educar conocida y estructurada sobre la base de un esquema análogo no permite desarrollar destrezas y adquirir competencias en los alumnos del siglo XXI.

## Conclusiones

La comunicación humana se ha transformado y se han creado nuevas formas de relacionarnos tanto en la vida cotidiana como en el ámbito académico. Ante este panorama, se hace necesario que la academia busque espacios para generar tácticas de exploración, clasificación y verificación de la información en la web. Ya que en el siglo XXI los estudiantes acceden a la información de forma automática y con plena confianza, sin tener presentes las fuentes que muestran la información, lo que los lleva a fracasar en las consultas que realizan y, por tanto, en la generación de conocimiento que les permita transformar su entorno.

Con la globalización de la información es necesario que estas estrategias permitan tener puntos de vistas diferentes, reconociendo las condiciones socioculturales de cada región que permitan tener posturas críticas frente a la realidad y desarrollar investigaciones que aporten a la generación de conocimiento y fortalezcan la relación entre las TIC y la educación.

## Bibliografía

- Adell, J. (1997). Tendencias de investigación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTEC: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 7. <http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html>
- Aguirre, J. (2004). Ciberespacio y comunicación: nuevas formas de vertebra-  
ción social en el siglo XXI. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*,  
27(IX). <http://www.ucm.es/info/especulo/numero27/cibercom.html>.
- Balaguer, R. (2001). ¿Ágora electrónica o Times Square? Una revisión  
de consideraciones sociales sobre Internet. *Revista Textos de la Ciber  
Sociedad* 1. <http://www.cibersociedad.net/textos/articulo.php?art=28>.
- Battro, A. M. y Denham, P. J. (1997). *La educación digital una nueva  
era del conocimiento*. EMECE. [http://es.scribd.com/doc/28707617/  
Battro-Antonio-Denham-Percival-La-Educacion-Digital-1997](http://es.scribd.com/doc/28707617/Battro-Antonio-Denham-Percival-La-Educacion-Digital-1997)
- Bautista, D. (2013). Second Life: el mundo de las nuevas mercancías de in-  
ternet y las emociones contemporáneas vistas desde la neuroeconomía.  
En *Persona, educación y cultura*. Colección Nuevos Pensadores, 3.  
Universidad Católica de Colombia.
- Burbules, N. (2007). Riesgos y promesas de las TIC en la educación. ¿Qué  
hemos aprendido en estos últimos diez años? En *Las TIC, del aula a  
la agenda política* [Ponencia]. Seminario internacional: Cómo las TIC  
transforman las escuelas. [http://www.virtualeduca.org/ifd/pdf/las-  
ticaula-agenda-politica.pdf](http://www.virtualeduca.org/ifd/pdf/las-<br/>ticaula-agenda-politica.pdf)
- Cabero, J. (1996). Nuevas tecnologías, comunicación y educación.  
*EDUTEC-E. Revista electrónica de Tecnología Educativa*, 1. [http://www.  
uib.es/depart/gte/revelec1.html](http://www.<br/>uib.es/depart/gte/revelec1.html).
- Cabero, J. (2002). La aplicación de las TIC. ¿Esnobismo o necesidad edu-  
cativa? *Revista Red Digital*, 1. [http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/  
red1.pdf](http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/<br/>red1.pdf).
- Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo:  
oportunidades, riesgos y necesidades. *Revista Tecnología y comunicación  
educativas*, 21(45), 4-19. [http://www.uce.edu.do/uce\\_virtual/Aulas\\_vir-  
tuales/Tecnologia\\_EducativaII/elibrary/1-ateriales/Complementarios/  
del/Modulo/Pedagogia/Universitaria/articulo1.pdf](http://www.uce.edu.do/uce_virtual/Aulas_vir-<br/>tuales/Tecnologia_EducativaII/elibrary/1-ateriales/Complementarios/<br/>del/Modulo/Pedagogia/Universitaria/articulo1.pdf).
- Cabero, J., Llorente M. y Román, P. (2003). Las herramientas de comu-  
nicación en el “aprendizaje mezclado”. *Grupo de Tecnología Educativa  
Universidad de Sevilla*. [http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/  
n23/n23art/art2303.htm](http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/<br/>n23/n23art/art2303.htm).



- Cabero, J., Barroso, P. y Román, G. (2001). La influencia de las TIC en los entornos de formación: desafíos, retos y preocupaciones. *Comunicación y Pedagogía*, 175. [http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/La\\_influen\\_de\\_las\\_tic\\_en\\_los\\_entornos.pdf](http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/La_influen_de_las_tic_en_los_entornos.pdf).
- Cabra, T. y Marciales, G. (2009). Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los 'nativos digitales': una revisión. *Universitas Psychologica*, 8(2), 323-338. [revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/.../476/355](http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/.../476/355).
- Caldera, R., Escalante, D. y Terán, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 15-37. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=65916617002>.
- Caro, L. y Arbeláez, N. (2009). Hipertextualidad, literacidad y discurso académico: conceptos para la gestión del conocimiento en la red. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (28), 1-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194214468007>
- Carrera, B. y Clemen, M. (2001). Vigotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13). <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35601309.pdf>.
- Cassany, D. y Morales, Ó. (2008). Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de los géneros científicos. *Revista Memorialia*. [https://www.researchgate.net/publication/322602488\\_LEER\\_Y\\_ESCRIBIR\\_EN\\_LA\\_UNIVERSIDAD\\_HACIA\\_LA\\_LECTURA\\_Y\\_LA\\_ESCRITURA\\_CRITICA\\_DE\\_GENEROS\\_CIENTIFICOS](https://www.researchgate.net/publication/322602488_LEER_Y_ESCRIBIR_EN_LA_UNIVERSIDAD_HACIA_LA_LECTURA_Y_LA_ESCRITURA_CRITICA_DE_GENEROS_CIENTIFICOS)
- Cassany, D. y Castella, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353- 374.
- Cassany, D. (2005a). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad* [Conferencia inaugural] Congreso Nacional Cátedra Unesco para la lectura y la escritura, Sede Concepción, Universidad de Concepción (Chile), 24/26-8-. <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Cassany, D. (2005b). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología* [Taller]. IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, EDELL/Universidad de la Rioja, España, noviembre 30.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Castells, M. (2000). *Internet y la sociedad red* [Lección inaugural]. Programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento, Barcelona, Universidad Oberta de Cataluña. <http://www.uoc.edu/web/cat/articles/castells/castellsmain3.html>

- Cervetti, G., Pardales, M. J. y Damico, J. S. (2001). A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Journal Electronic of the International Reading Association*. [http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html).
- Colette, D. (2003). El ciberespacio: un nuevo ambiente para aprender a escribir. *EDUTEKA*, 17. <http://www.eduteka.org/CiberespacioEscritura.php>.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Revista Electrónica Sinéctica*, 25, 1-24.
- Cristal, D. (2001). *Language and the Internet*. CUP.
- De Alba, A. (1998). *Currículo: crisis, mitos y perspectiva*. Niño y Dávila Editores.
- Escorcia, D. (2010). Conocimientos metacognitivos y autorregulación: una lectura cualitativa del funcionamiento de los estudiantes universitarios en la producción de textos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(2), 265-277. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=79915646010#>
- Gerbner, G. (1973). Los medios de comunicación de masas y la teoría de la comunicación humana. En F. Dance, *Teoría de la comunicación humana ensayos originales*. Troquel.
- Halliday, M. (1984). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *The Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43(5), 448-46.
- Marín, A. (2006). Las tecnologías de la información y la comunicación: cambios en el modelo de comunicación. *Hologramática*, 3(4), 15-33. [http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/195/hologramatica4pp\\_15\\_33.pdf](http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/195/hologramatica4pp_15_33.pdf)
- Marín, V. Y. y Latorre, M. M. J. (2006). Los medios de comunicación y la familia ¿un matrimonio de conveniencia? *EDUTEC-E. Revista electrónica de tecnología educativa*, 21. <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec21/vmarin.pdf>.
- Marciales, G., Cabra, F., Gualteros, J. y Mancipe, E. (2010). Lectura digital en jóvenes universitarios: una revisión. *Revista de Psicología y Educación*, 1(5), 95-108. <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/48.pdf>

- Mayans, J. (2003). *El ciberespacio, un nuevo espacio público para el desarrollo de la identidad local* [Conferencia inaugural]. III Encuentro de Telecentros y Redes de Telecentros, Peñafiel, Valladolid, octubre de 2003. <https://web.archive.org/web/20090309004521/http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=158>
- McLuhan, H. y Fiore, Q. (1967). *The médium is the masaje*. Paidós.
- Morales, P. y Landa, V. (2004). *Problem Based Learning in Theoria*. Universidad Católica del Perú.
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge University Press.
- Peppino, A. (2009). Lectura y pensamientos críticos: Estrategias para desenvolverse en el ciberespacio. *Casa del Tiempo*, 20, 7-11. [http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/20\\_iv\\_jun\\_2009/casa\\_del\\_tiem-po\\_eIV\\_num20\\_07\\_11.pdf](http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/20_iv_jun_2009/casa_del_tiem-po_eIV_num20_07_11.pdf)
- Polo, M. (2007). Para entender el mundo de la información. <https://eduteka.icesi.edu.co/modulos/1/9/28/1>.
- Sánchez, A., Boix, J. y Jurado, P. (2009). La sociedad del conocimiento y las TIC: una inmejorable oportunidad para el cambio docente. *Revista de Medios y Educación*, 34, 179-204. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/91963/00820113014560.pdf?sequence=1>.
- van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Revista Anthropos*, 186, 23-36.
- Yus, F. (2001). *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*. Ariel.

## Trabajo social y educación para el servicio

**Armando Rojas Claros\***

**Juan Carlos Gómez-Quitián\*\***

**Luis Gabriel Montoya-Montoya\*\*\***

### Resumen

Este capítulo muestra cómo, con el surgimiento del Estado liberal democrático, se maximiza el concepto de “bien-estar” de los ciudadanos. A partir de allí, se plantea un modelo de política social que propende por mejorar las condiciones de vida de los más desfavorecidos, poner en práctica la solidaridad y afirmar las libertades individuales. Este proceso de asistencia social, que evolucionó hacia la idea de bienestar social en Estados Unidos y Europa, se desarrolló en Colombia mediante la inclusión progresiva de modelos institucionales, el ejercicio profesional y la discusión académica que buscaba dotar de dignidad la práctica de atender a los más carentes de la sociedad, mediante el carácter de la obligatoriedad estatal y la educación para el servicio. Asimismo, se subrayan los efectos negativos de la asistencia y la política social focalizada que se expresan

---

\* Magíster en Ciencia Política; licenciado en Filosofía. Docente-investigador, Universidad Católica de Colombia. [arojas@ucatolica.edu.co](mailto:arojas@ucatolica.edu.co)  
<https://orcid.org/0000-0003-4530-0878>

\*\* Magíster en educación; licenciado en Teología. Docente-investigador, Universidad Católica de Colombia. [jcgomezq@ucatolica.edu.co](mailto:jcgomezq@ucatolica.edu.co)  
<https://orcid.org/0000-0002-4451-2580>

\*\*\* Magíster en Historia; licenciado en Ciencias Sociales. Docente-investigador en el área de Historia y Ciencias Sociales, Universidad Católica de Colombia. [lgmontoya@ucatolica](mailto:lgmontoya@ucatolica). <https://orcid.org/0000-0001-5045-8915>

en la dependencia y la perpetuación de las desigualdades. La discusión conduce a los interrogantes por el papel de la solidaridad en los Estados modernos.

*Palabras clave:* obligatoriedad estatal, ayuda voluntaria, derechos, dependencia, solidaridad.

## Introducción

Con el surgimiento del Estado liberal democrático se maximizó el concepto de “bien-estar” de los ciudadanos. A partir de allí, se planteó un modelo de política social que buscaba mejorar las condiciones de vida de los más desfavorecidos, poner en práctica la solidaridad y afirmar las libertades individuales. Este proceso de asistencia social, que evolucionó hacia la idea de bienestar social en Estados Unidos y Europa, se desarrolló en Colombia mediante la inclusión progresiva de modelos institucionales, el ejercicio profesional y la discusión académica que deseaba dotar de dignidad la práctica de atender a los más carentes de la sociedad, mediante el carácter de la obligatoriedad estatal. Asimismo, se subrayaron los efectos negativos de la asistencia y la política social focalizada que se expresaban a través de la dependencia y la perpetuación de las desigualdades. Esta experiencia condujo a la discusión acerca de los interrogantes por el papel que la solidaridad desempeña en los Estados modernos.

La práctica de la solidaridad es vital, en tanto que es evidente que toda vida humana, desde el momento en que es engendrada, hasta la muerte, está inmersa en unas redes de apoyo, de ayuda o de acompañamiento de los otros que se expresa en el cuidado biológico, el afecto, el aprendizaje, en una palabra, nadie puede decir no necesito de los otros, pues lo que nos caracteriza como seres humanos es la continua necesidad de depender de ellos, el hecho de vivir en una autonomía dependiente, así que podemos afirmar que

... todo individuo necesita ayuda de los demás para evitar padecer una situación de discapacidad, pero cuando esta llega a darse, bien de manera temporal o permanente, y uno se queda ciego, sordo, lisiado, sufre alguna enfermedad debilitante o un trastorno psicológico, necesita de los demás para mantenerse en vida, para obtener los recursos necesarios, con frecuencia escasos, para descubrir las oportunidades que quedan por delante, y para que hagan lo que uno no puede hacer por sí mismo. (MacIntyre, 2001, p. 91)

En todo el mundo occidental se registran proyectos y actividades relacionadas con el trabajo social, el cual busca atender a los más vulnerables de la sociedad, a quienes tienen carencias o son catalogados como los más pobres de una comunidad. La fragilidad que se experimenta como consecuencia de las carencias no es la única que puede vivir un ser humano, las necesidades relacionadas con el cuidado físico, psicológico y moral nos indican que todos somos vulnerables, la única diferencia con quienes lo son por la falta de recursos es que estos no tienen cómo pagar para que se les brinden cuidados y atención; por ello, en las sociedades modernas, a los más pobres se les tipifica como los “otros”, sin embargo, quienes se preparan psicológica y académicamente en instituciones educativas para llevar a cabo actividades de servicio social nos recuerdan que todos somos necesitados y que el sentido del trabajo, la educación y la profesionalización es servir a los otros.

### **El proceso de institucionalización de la asistencia social**

Después de la Segunda Guerra Mundial, las ideas del Estado de bienestar que propendían por mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos propusieron un sistema de asistencia social que incluía la salud, la educación, las pensiones y la ayuda a los pobres. En alianza con la empresa privada, se crearon escuelas de formación, acceso a la atención sanitaria y préstamos de vivienda para ayudar

a los empleados. Si en su práctica social la visión liberal en Estados Unidos puso el énfasis en la atención a los individuos, la concepción socialdemócrata en Europa se inspiró, por su parte, en los derechos universales y la ayuda estatal (Sennett, 2009).

La institucionalización de la asistencia social en toda América Latina se fraguó a través de un proceso lento que hunde sus raíces en esas ideas de bienestar y ayuda, puestas en marcha por Estados Unidos y Europa, a quienes les movía el mandato de la caridad anunciado por el catolicismo. En Colombia, desde el siglo XVIII, los organismos eclesiales, las empresas privadas y personas particulares desarrollaron programas y acciones de carácter social encaminadas a brindar asistencia pública a personas y familias que carecían de ingreso y que se consideraban pobres o menesterosos (Castro, 2007). “El interés en la política social fue creciendo en el país hasta alcanzar el estatus de política pública nacional, dirigida a las poblaciones vulnerables, en condiciones de pobreza o indigencia” (Zapata, 2009, p. 6).

A mediados del siglo XX, gracias al importante papel que habían adquirido los artesanos, se exige una respuesta estatal para la atención de la invalidez, la vejez, el desempleo y la muerte, lo cual llevó a la creación de la Caja Nacional de Previsión en 1944, y a la fundación del Instituto Colombiano de Seguros Sociales (ICSS) en 1946, con el fin de garantizar la seguridad social de los trabajadores. Más adelante, para la atención de la infancia, el Estado colombiano da vida en 1968 al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y, bajo la idea del Estado benefactor, establece el sistema nacional de salud mediante el Decreto-Ley 056 de 1974, incorporando la teoría general de sistemas como instrumento de articulación de entidades de servicio, que se proponía con sus acciones beneficiar a la mayoría de la población.

En la década de los ochenta se fundan los primeros fondos sociales con el objeto de atender a las poblaciones más frágiles y carentes del país (Zapata, 2009, pp. 9-10). Al extender los derechos de los colombianos con la promulgación de la Constitución Política de 1991, se enfatizó el gasto social y la descentralización, además de ponerse en marcha numerosos programas sociales de carácter nacional, tal como quedó expuesto en el Título II de la Constitución (Restrepo, 1991).

Con las reformas de la década de los noventa, la reducción de la pobreza ingresa en la agenda nacional de la política colombiana, se crea la Red de Solidaridad Social y se establecen los criterios de priorización de las personas y los grupos que, según las políticas estatales, son merecedores de ayuda social. Posteriormente, en 2002, se crea el Sistema Nacional de Protección Social (SPS), el cual incluía entre sus metas estrategias y objetivos concretos para reducir la desigualdad y los desequilibrios sociales y regionales orientados a mejorar las condiciones de vida de la población vulnerable (Núñez y Espinoza, 2007). Estos objetivos se han continuado fortaleciendo en los planes de desarrollo que ha venido asumiendo el país como, por ejemplo,

la Ley 1850 de 2017 en favor de los derechos de los adultos mayores. La Ley 1822 de 2017 incentiva la adecuada atención y cuidado de la primera infancia. La Ley 1797 de 2016 regula la operación del Sistema General de Seguridad Social en Salud. La Ley 1753 de 2015 legisla sobre el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 todos por un nuevo país. (MinSalud, 2018)

Este trasegar histórico en el que ha estado presente la discusión académica, las revueltas populares, las exigencias de los trabajadores, los ideales de una mejor sociedad y los acontecimientos violentos, han llevado a la configuración institucional de las políticas sociales encaminadas, por una parte, a resolver las necesidades de los más vulnerables y, por otra, a mejorar la calidad de vida de los



ciudadanos marginados, no sin las críticas, los avances y retrocesos que estas iniciativas han tenido que enfrentar.

## **La profesionalización de la asistencia social en Colombia**

Junto al proceso de institucionalización de la atención a los más necesitados se da inicio, en la década de los treinta, a un proyecto de formación que pretendía profesionalizar a quienes prestaban un servicio social. El primer periodo<sup>1</sup> de ese proyecto se caracteriza por una enseñanza filosófica, centrada en la doctrina social de la Iglesia y el compromiso ético, que “busca afectar el sufrimiento humano porque es inmoral” (Malagón, 2001, p. 14). La puesta en marcha de ese trabajo en la escuela anexa a la Universidad del Rosario en 1936, llevó a cabo una actividad doméstica que se mantuvo más allá de la década de los cincuenta.

En su ejercicio de trabajo los estudiantes resolvían problemas económicos y morales de todo orden, buscaban la manera de proporcionar trabajo al que de él carecía, enseñaban el valor del dinero y la manera como debía ser distribuido en el presupuesto familiar. Organizaban clases de enseñanzas prácticas sobre alimentación de la familia y su papel en la salud; el vestido y modo de confeccionarlo; cuidados de la casa, maneras de hacer cosas útiles que embellecieran el hogar; cuidado de los niños; enfermería casera; deberes para con los miembros de la familia y maneras de tratarlos. Organizaban clases de lectura, escritura y nociones de aritmética. También ayudaban para que la mujer contribuyera con el presupuesto familiar sin que tuviera que alejarse del hogar con perjuicio de los hijos (Malagón, 2001, p. 18).

Desde el punto de vista del desarrollo profesional, este enfoque comienza a orientarse hacia las ciencias sociales en la década de

---

1 A esta etapa, Edgar Malagón Bello (2001) le da el nombre de pre-reconceptualización.

los cincuenta, porque se veía en él un trabajo despersonalizante, “dominado por la visión cristiano-católica, el ideario benéfico, el asistencialismo y el funcionalismo, los cuales informaban a una práctica correctiva o adaptativa que buscaba la perpetuación del capitalismo” (Malagón, 2001, p. 12). Esta interpretación del trabajo social en Colombia descalificaba el pensamiento católico por su paternalismo y la ayuda basada en la limosna, con lo cual terminó por desconocer los aportes éticos que la doctrina social de la Iglesia ofrecía (Malagón y Leal, 2006). Aunque la crítica a las expresiones de ayuda motivadas por la caridad ofrece buenas razones para ser rechazada, vale la pena interrogar si esas medidas que se tomaron en el pasado fueron eficaces de acuerdo con las necesidades de su contexto y de su momento histórico. El nuevo plan que se propuso para sustituir la práctica del ideario católico

... [que] fue pensado para formar en la intervención social, ahora entendida como un esfuerzo procesual de cambio que buscaba lo familiar en vez de lo doméstico, “se extendía hacia formas de organización más públicas como los grupos sociales de diverso orden y las comunidades, y se sustentaba en el manejo de métodos de acción social apropiados para este fin”. (Malagón, 2001, p. 20)

La práctica que el profesional en trabajo social comenzó a llevar a cabo desde la dinámica descrita adquirió un nuevo rostro al poner un importante énfasis en el ámbito médico y jurídico que se contemplaba en el programa de formación (Malagón, 2001). La atención social ya no sería vista como una actividad asistencialista, ya que su ejercicio se inspiraba en el conocimiento obtenido de la medicina, el derecho y la psicología. Sin embargo, el enfoque del trabajo social que termina por configurarse en la década de los setenta estuvo influenciado en mayor grado por la sociología, dejando atrás la visión que se había adoptado en la medicina y el derecho. Con ello se hizo “invisible lo más propio y fundamental del trabajo social, lo que

debe ser plenamente consciente y debatido, esto es, su orientación ética e intencionalidad política” (Malagón, 2001, p. 23).

La segunda etapa<sup>2</sup> toma el relevo en la década de los setenta. Los trabajadores sociales, inspirados en el ideario marxista y en la crítica al capitalismo y la clase dominante, propusieron este nuevo enfoque que “se redefinió como una forma de acción política emancipadora, centrada en la concientización, organización y movilización de los sectores populares, lo que permitiría la construcción de una nueva sociedad y la solución real de los problemas sociales” (Malagón, 2001, p. 24). La dinámica de la práctica social que precedió a la reconceptualización fue rechazada por considerarse idealista, asistencialista y funcionalista, por ubicar el problema del desequilibrio social referido a la pobreza, el desempleo, las condiciones laborales, la atención médica, la educación, el cuidado de la infancia y la senectud en los individuos y no en la estructura capitalista que es, según este nuevo enfoque, el imaginario que genera la desigualdad y el desorden social. En síntesis, este impulso puede verse como un esfuerzo para ir de la intervención social a la revolución social.

La tercera etapa, que puede ubicarse en los años noventa, se caracteriza por la crisis de identidad en la que se encuentra el trabajo social en Colombia. Ya no se vislumbra una idea uniforme, no es claro si el trabajo social que se lleva a cabo mezcla aspectos asistencialistas, intervencionistas, funcionalistas, contestatarios, críticos e investigativos. Esa crisis se debe, por un lado, a la explosión del conocimiento científico y a las diversas interpretaciones provenientes de las ciencias sociales; por otro, se debe a la caída del comunismo en Occidente y, como es obvio, al auge o triunfo del capitalismo (Malagón, 2001).

.....  
2 Es denominada por Malagón (2001) como la época de la *Reconceptualización*.

## La discusión de los conceptos relacionados con la asistencia social

La repuesta a la pregunta ¿por qué brindar ayuda?<sup>3</sup> se asocia a un concepto de humanidad según la cual, todos tenemos el mismo valor en cuanto seres humanos; en consecuencia, no ofrecer ayuda a otro cuando es posible hacerlo es signo de indiferencia. La expresión positiva de ese comportamiento se inspira en las tradiciones filosóficas y religiosas que invitan a las personas a comportarse con los otros, tal como les gustaría que los demás se comportaran con ellos (Küng, 1999). La primera respuesta a este interrogante señala que la historia del *homo sapiens* ha sido el relato de la dominación, de la explotación que hombres y mujeres han sufrido en mano de otros, por tanto, desde el momento en que se comenzó a tomar consciencia del respeto que todos merecemos por el hecho de ser seres humanos<sup>4</sup>, ese reconocimiento se convirtió en la motivación que impulsa a gran parte de humanidad a no repetir y a corregir mediante un nuevo comportamiento ese pasado doloroso.

La segunda respuesta explora el sufrimiento y la vulnerabilidad que acompaña a los seres humanos a largo de su existencia y que, sin la intervención de los otros, no podría superar. La fragilidad o finitud de la vida humana y la presencia necesaria de los otros justifican la ayuda que se solicita de los demás. Como lo señala MacIntyre, “siempre será posible preguntarse ante la aflicción de otro ser humano: ¿podría haber sido yo?” (2001, p. 121). Es una respuesta que surge del reconocimiento de la vulnerabilidad personal y de la

3 Recientemente, en el libro, *Salvar una vida, cómo terminar con la pobreza* de Peter Singer, se ofrecen algunas respuestas al interrogante ¿de por qué prestar ayuda a otros y cómo poner en práctica la ayuda a los más pobres de la sociedad? (2012).

4 La afirmación de Kant, “obra de tal modo que te relaciones con la humanidad, tanto en tu persona como en la de cualquier otro, siempre como fin, y nunca solo como un medio” (FMC [429] 104) expresa muy bien el carácter moderno del reconocimiento mutuo.

ajena, si las personas han desarrollado las virtudes que les permiten acceder a ese reconocimiento.

La tercera respuesta indica que estamos constituidos de tal manera que nos vemos obligados a responder ante los sufrimientos o las injusticias que otros padecen, porque las consideramos insostenibles. Al respecto afirma Amartya Sen (2011), “lo que nos mueve, con razón suficiente, no es la percepción de que el mundo no es justo del todo, lo cual pocos esperamos, sino que hay injusticias claramente remediables en nuestro entorno que quisiéramos suprimir” (p. 11). Desde el punto de vista ético, esa ayuda se expresa mediante la decisión voluntaria de los individuos para intervenir ante el sufrimiento que otro ser humano padece debido a la carencia. Desde la perspectiva política, y en concreto en las sociedades democráticas, las diversas expresiones de ayuda son concebidas hoy día como una obligación por parte del Estado.

Dentro de los conceptos relacionados con expresiones de ayuda como los subsidios, los bonos, las becas, se encuentran el de asistencia social, autogestión y política social. Estos conceptos se recogen a su vez en la categoría de bienestar social:

El concepto de Bienestar Social es utilizado para designar al grupo de relaciones sociales surgidas de los diversos imperativos éticos de ayuda social y de programas y acciones en que se traducen y no para dar cuenta de las finalidades, aspiraciones o utopías sobre la calidad de vida y la felicidad humana, para lo cual parece mejor reservar el concepto de bienestar humano progreso o desarrollo social. (Malagón, 2000, p. 15)

En este orden de ideas, con la denominación de desarrollo humano se alude a las oportunidades que deben crearse en la sociedad para que los individuos logren el despliegue de sus capacidades (Nussbaum, 2012); en cambio, con la categoría conceptual de bienestar social se busca trazar un límite que permita encuadrar el significado de la ayuda que se le exige al Estado frente a quienes tienen una carencia de orden económico. En este sentido, *la asistencia social, la autogestión*

y la *política social* representan algunos de los medios con los cuales se busca poner en práctica el bienestar social, que tiene como fin complementar o mejorar los ingresos de las poblaciones que carecen de lo necesario, para cubrir bienes básicos relacionados con la vivienda, la alimentación, la salud o la educación, al reconocer en esta población los destinatarios obligados de la ayuda social.

Sin embargo, cuando la ayuda que se presta es voluntaria o es llevada a cabo por instituciones privadas, incluso aunque sea puesta en marcha por el Estado bajo un carácter compensatorio, es juzgada como incorrecta, por ser fruto de las relaciones del mercado, que son las que generan esa situación de injusticia social y porque desde el punto de vista de las relaciones humanas tienen el defecto de ver en el otro a alguien inferior;<sup>5</sup> y este es un tipo de relación que no se puede aceptar en un Estado moderno.

Desde la interpretación de la perspectiva ética de las virtudes, la asistencia social ignora el hecho de que todos necesitamos aprender a reconocer desde niños que tenemos un pasado en el que hemos recibido cuidados, protección, apoyo, enseñanza y, por consiguiente, no podemos buscar los bienes que deseamos como si fuéramos individuos que no tienen ningún tipo de vínculo (MacIntyre, 2001, p. 271). En esta línea, si quien recibe está en condiciones de retribuir, pero no se le pide ningún compromiso, se estaría fomentado con ello a un actor pasivo, alguien incapaz de aprender las virtudes que exigen las relaciones de reciprocidad. Sin embargo:

... Para tener una comprensión menos prevenida de la idea de asistencia, es necesario insistir en que lo ético es distinto de lo administrativo, es decir, que a partir de lo administrativo el gasto de la limosna –que es expresión de la caridad– se puede orientar hacia cualquier ámbito de las necesidades

.....  
5 Esta idea recuerda muy bien la descripción que hizo Aristóteles del hombre magnánimo como aquel que le “[...] avergüenza recibir ayuda, porque es propio del superior prestar ayuda y propio del inferior recibirla. [E]l hombre magnánimo olvida lo que ha recibido, pero recuerda lo que ha concedido, y no le agrada que le recuerden lo primero, pero escucha con agrado lo segundo” (EN 1171b y 1124b.).

humanas, o mejor planteado, hacia cualquier clase de satisfactor<sup>6</sup>, desde la vivienda, la alimentación y la atención médica, hasta la terapia familiar y la educación. (Malagón, 2000, p. 16)

Cuando la ayuda es dada por la administración o por las instituciones estatales, se crea una relación en la que, quien recibe, no tiene por qué sentirse inferior o menospreciado, y quien da no puede presentarse como un mesías, pues solo administra los recursos que se han obtenido para tal fin y las personas los pueden reclamar con dignidad<sup>7</sup>.

En el marco de las relaciones humanas, es natural esperar un movimiento de reciprocidad de parte de quien recibe la ayuda o asistencia; empero, cuando el Estado es uno de los extremos de la relación, no espera tal respuesta, pues, quien recibe la ayuda, dada su especial condición, no está en capacidad de devolver lo recibido y las instituciones estatales, por su parte, no aspiran a obtener algo a cambio, ya que lo hacen por ser parte de sus obligaciones y por ser un derecho de los individuos.

En consecuencia, la política social en general, y especialmente la asistencial, constituye, para algunos, la relación de justicia distributiva más importante que se origina en la ética de la equidad social, el bien común o la solidaridad obligatoria; al considerar la práctica de la solidaridad que está a la base de la asistencia social como una expresión de ayuda que es un derecho de los individuos y una obligación del Estado, no puede asumirse como un acto voluntario, sino

.....  
6 Las necesidades tienen un carácter teleológico, es decir, apuntan a una finalidad y, los satisfactores a los medios con los cuales se busca cubrir dichas necesidades. A si por ejemplo la *nutrición* es una necesidad por demanda de energía que incluye la oxigenación y la eliminación y, los satisfactores están representados por la alimentación, por los objetos que la propician como el comedor, la cocina, los utensilios y, por las relaciones familiares o comerciales que la hacen posible.

7 Visto así, el juicio negativo respecto a la asistencia social adquiere un acento ético y reduce la carga peyorativa que se le atribuye.

como una respuesta obligatoria que las instituciones estatales han de llevar a cabo.

En esta misma dirección argumenta Rodolfo Arango (2015) cuando hace una defensa de los derechos sociales que están directamente relacionados con la salud, la vivienda, la educación, el trabajo y la seguridad social; en sus palabras:

Según el actual entendimiento, los derechos sociales no son meras aspiraciones políticas, [...] el lenguaje y la institucionalidad de los derechos son creación humana y dependen de los usos y prácticas jurídicas. Su eficaz funcionamiento requiere de la capacidad de idear instituciones y procedimientos que permitan hacer realidad tal constructo conceptual. [...] Gracias a que aceptamos el lenguaje y la práctica relacional de los derechos nos es posible hacer exigencias mutuas que respaldamos institucionalmente con el fin de asegurar su cumplimiento. (p. 1683)

### **Educar para servir**

En el ámbito de la educación dirigida al servicio se hace necesario reflexionar, como se indicaba con antelación, en la manera en que las ciencias sociales han tenido un liderazgo formativo a partir de la década de los sesenta, dirigiéndose eminentemente al campo comprensivo del hombre y su sociedad. Se puede deducir que es precisamente a partir de la segunda mitad del siglo XX, cuando esta rama del conocimiento permea la educación en bien de la formación y proyección humanas, con apoyo de disciplinas como la historia, la antropología, la sociología, la arqueología, entre otras.

Para un mejor conocimiento del género humano y una comprensión del proceso histórico, social y cultural, existe un conjunto de disciplinas que se conocen como ciencias sociales. Se denominan así porque cada una está constituida por un conjunto de conocimientos resultado de investigaciones serias y profundas que coinciden en un objeto común: el estudio del ser humano en sociedad, a partir del análisis de diversos aspectos de una realidad. Al comprender



su significación enriquecen la vida material y espiritual de todo hombre y permiten recuperar el proceso histórico y social que vive la humanidad.

Las disciplinas que constituyen las ciencias sociales se caracterizan por tener como objeto principal al hombre y la sociedad, buscan explicaciones a los problemas del conocimiento, a los hechos mismos y a las múltiples interrelaciones entre los fenómenos y la manera como estos afectan a la sociedad (Ocampo de Hernández, 2004). Las diversas disciplinas contenidas en las ciencias sociales poseen el factor de la intersubjetividad y, quizás, la base que mueve la educación a nivel global.

En esta perspectiva, la pasión por educar implica siempre el encuentro con el otro, desde “la significación del rostro que es un compromiso ético anterior a toda etnia, cultura, identidad e ideología” (Navarro, 2008, p. 183). Así que la tarea de educar, de humanizar, nos convoca a reflexionar sobre el sentido del otro, como lo menciona Scherz, “nuestra humanidad se manifiesta de innumerables maneras que solo quien es más humano, es decir, quien está más abierto a la humanidad, puede percibir” (2015, p. 31); así, la tarea de educar se refleja en el compromiso y la responsabilidad por el otro, por tanto, el arte de educar es

... antes que nada, enseñar a mirar insistiendo a continuación que la tarea educativa mostrada tras esta concepción distingue netamente entre enseñar lo que alguien tiene que ver y lo que es una educación de la mirada para que cada uno aprenda a ver y sobre todo aprenda a vivir los valores que configuran lo que cabría identificar con una idea de vida digna. (Polo *et al.*, 2011, p. 13)

El papel del educador se refleja en su relación con el otro como persona, en ser un humanizador, en su pasión por la humanidad, la cual se traduce en el respeto por la dignidad del otro y en su reconocimiento como un igual. La educación, como proceso formador, es propia de la naturaleza humana que consiste en aprender,

y en aprender de los otros, lo cual nos lleva a comprometernos en un contexto social de referencia, en términos de solidaridad y de justicia.

## Conclusión

Hemos subrayado que en la concepción del viejo Estado de bienestar se gobernaba para los necesitados, sin embargo, las reformas que promovió Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XX motivaron también los cambios en América Latina hacia políticas estatales que buscaban favorecer la autonomía de los individuos y la independencia respecto de las ayudas del Estado. Lo que pretendían esas reformas era que las personas que carecían de los recursos necesarios para obtener bienes básicos no dependieran por mucho tiempo de la ayuda social, de tal manera que pudieran asumir el gasto médico, la educación de sus hijos y la administración de sus pensiones en un periodo determinado.

Esta interpretación se convirtió en un fenómeno cultural en Occidente y hoy se diferencia con claridad la “división entre el aspecto privado y el aspecto público de la dependencia. La necesidad de los otros, tan compulsiva en el amor, la amistad y la paternidad, queda reprimida por la convicción de que la dependencia es una condición vergonzosa” (Sennett, 2009, p. 110). Mientras que en el ámbito privado la dependencia y necesidad de los otros es reconocida como una realidad dignificante, en el espacio público se vive como una experiencia negativa, como si aceptar la debilidad fuese algo degradante o humillante. Quien solicita ayuda se expone al rechazo de los otros por su incapacidad para ejercer la autonomía en cuanto ser humano adulto.

Sin embargo, la crítica liberal de la dependencia pública no es una verdad universal; en Japón, por ejemplo, las personas adultas no se sienten humilladas por solicitar ayuda cuando se encuentran

en estado de indigencia, o cuando son ancianos solitarios; en esas circunstancias lo que hacen es entregarse a los otros esperando que les cuiden como un derecho. En las aldeas indias, las mujeres y los hombres se solicitan cuando están viejos, enfermos o confundidos, y esas solicitudes de ayuda son para ellos ajenas a la vergüenza (Sennett, 2009, pp. 121 y 126).

La idea liberal de la autonomía, y el mérito que pretende ciudadanos adultos, tiene el riesgo de conducir a la negación de la dependencia en el ámbito público; ensalzar la autonomía de los individuos para dejarlos solos con sus problemas, con el objeto de tratar el Estado como una empresa con fines de lucro es una concepción equivocada, que no reconoce los bienes públicos como recursos que están al servicio de la comunidad. Por eso, la asistencia como camino para ayudar y brindar protección social tiene efectos positivos que son innegables, ya que no es posible borrar de plano la obligación del Estado de velar por que todos sus miembros tengan lo suficiente para vivir con dignidad. Pero no es menos cierto que hay que procurar que la asistencia se lleve a cabo de manera estructural y a través de procesos administrativos eficientes, porque, de lo contrario, terminará en el “asistencialismo” peyorativo que aquí se ha criticado, además de desperdiciar los recursos que el Estado puede obtener para mejorar las condiciones de vida de quienes más lo necesitan.

En consecuencia, quedan para la discusión algunos interrogantes: ¿cómo responder a la utopía de la humanidad como especie solidaria, sin que esa respuesta se convierta en una forma de asistencia, intervención o subvención a partir de políticas sociales que, en vez de mejorar la situación de los ciudadanos más desfavorecidos, termina por fortalecer y perpetuar la injusticia?

## Bibliografía

- Aguirre, A. F. (2014, 19 de julio). El dramático mapa de la desnutrición infantil. *El Tiempo*. <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-14272676>.
- Arango Rivadeneira, R. (2015). *Derechos Sociales. Concepto* (cap. 47). Instituto de Investigaciones Jurídicas. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3796/27.pdf>.
- Aristóteles (2000). *La Política* (versión directa del original griego, prólogos y notas Manuel Briceño Jáuregui). Panamericana Editorial.
- Banco Interamericano de Desarrollo (2006, 3 de marzo). *Patrimonio Cultural*. BID. <http://www.iadb.org/es/banco-interamericano-de-desarrollo,2837.html>
- Barreto, J. A. (2013). Asistencialismo estatal y calidad de vida en Colombia. *Revista Universitaria Digital de Ciencias Sociales RUDICS*, 4(6), 15. [http://www.cuautitlan.unam.mx/rudics/ejemplares/rudics\\_ene\\_2013/pdf/Asistencialismo\\_estatal.pdf](http://www.cuautitlan.unam.mx/rudics/ejemplares/rudics_ene_2013/pdf/Asistencialismo_estatal.pdf).
- Cárdenas, S. (2016, 17 de abril ). Así se robaron la alimentacion escolar en siete departamentos. *El Colombiano*. <http://www.elcolombiano.com/colombia/asi-se-robaron-la-plata-de-alimentacion-escolar-en-siete-departamentos-BA3983056>.
- Castro, B. (2007). *El tratamiento de la pobreza en Colombia 1870-1930: Caridad y beneficencia*. Universidad Externado de Colombia.
- Congreso de la República (2012). Ley 1532 de 7 de junio de 2008. Por medio de la cual se adoptan unas medidas de política y se regula el funcionamiento del programa Familias en Acción. <http://www.prosperidadsocial.gov.co/Documentos%20compartidos/Ley%201532%20de%202012.pdf>.
- Contraloría General de la Nación (2016). Actuación especial al programa de alimentación escolar. [https://www.contraloria.gov.co/contraloria/sala-de-prensa/boletines-de-prensa/boletines-prensa-2016/-/asset\\_publisher/Jl4Sa8JTmjbW/content/actuacion-especial-al-programa-de-alimentacion-escolar-tres-operadores-recurrentes-en-la-contratacion-y-hallazgos-fiscales-por-1-481-millones-detecto-?inheritRedirect=false](https://www.contraloria.gov.co/contraloria/sala-de-prensa/boletines-de-prensa/boletines-prensa-2016/-/asset_publisher/Jl4Sa8JTmjbW/content/actuacion-especial-al-programa-de-alimentacion-escolar-tres-operadores-recurrentes-en-la-contratacion-y-hallazgos-fiscales-por-1-481-millones-detecto-?inheritRedirect=false)
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2015). *Pobreza monetaria y multidimensional*. DANE.

- Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2015). *Avances y retos de la Política Social en Colombia*. DNP. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Social/cartilla%20social%202008.pdf>
- Departamento para la Prosperidad Social (2015). *Familias en Acción*. <http://www.prosperidadsocial.gov.co/Paginas/M%C3%A1s-Familias-en-Acc%C3%B3n.aspx>.
- El Espectador (2012, 16 de agosto). Política de centros del mundo ha funcionado sin que Estado suministre droga. *El Espectador*. <http://www.elespectador.com/noticias/politica/centros-de-consumo-elmundo-han-funcionado-sin-estado-s-articulo-368005>.
- El Tiempo (2015, 30 de julio). En Bogotá aumentó el número de habitantes de calle. *El Tiempo*. <http://www.eltiempo.com/bogota/habitantes-de-calle-en-bogota/16172736#lightboximagen>
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- International Narcotics Control Board (2004). *Informe de la Junta Internacional de Fiscalización de Estupefacientes 2003*. [www.incb.org/documents/UNGASS.../ChpI-AR2003\\_S.pdf](http://www.incb.org/documents/UNGASS.../ChpI-AR2003_S.pdf)
- Kung, H. (1999). *Una ética mundial para la economía y la política*. Trotta.
- La FM (2012a, 8 de agosto). Centros de consumo de droga. *La FM*. <http://www.lafm.com.co/noticias/centros-de-consumo-de-droga/08-08-12/centros-de-con>.
- La FM (2012b, 8 de agosto). Alcalde Gustavo Petro. *La FM*. <http://www.lafm.com.co/noticias/alcalde-gustavo-petro/08-08-12/distrito-hay-relacio>.
- Lancheros, Y. (2012, 7 de agosto). ¿Bogotá está lista para el plan de Petro contra las drogas? *El Tiempo*. <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12104902>.
- MacIntyre, A. (2001). *Animales racionales y dependientes: por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*. Paidós.
- Malagón, E. (2000). Las relaciones de bienestar social y los campos de intervención del trabajo social. *Revista de Trabajo Social*, 14-25.
- Malagón, E. (2001). Hipótesis sobre la historia del trabajo social en Colombia. *Revista de Trabajo Social*, 11-27.
- Ministerio de Justicia y del Derecho (2014). *Estudio nacional de consumo de sustancias psicoactivas en Colombia*. Observatorio de Drogas de Colombia.
- Ministerio de Salud (MinSalud) (2018). Ley 1850 de 2017. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Paginas/resultadosLeyes.aspx?k>

=((dtype:%27Ley%27%20AND%20clasificacion=%27Jur%C3%ADdica%27))

National Institute on Drug Abuse (2010). ¿Cuánto tiempo suele durar el tratamiento de la drogadicción? En *Principios de tratamientos para la drogadicción: una guía basada en las investigaciones*. <https://www.drugabuse.gov/es/publicaciones/principios-de-tratamientos-para-la-drogadiccion/preguntas-frecuentes/cuanto-tiempo-suele-durar-el-tratamiento-d>.

Navarro, O. (2008). El «rostro» del otro: una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas. *Contrastes, Revista Internacional de Filosofía*, XIII, 177-194.

Núñez, J. y Espinoza, S. (2007). *Asistencia Social en Colombia. Diagnóstico y propuestas. Misión para el diseño de una estrategia para la reducción de la pobreza y la desigualdad*. DNP.

Ocampo de Hernández, R. H. (2004). Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Sociales. En *Didáctica de las Ciencias Sociales* (cap. 2, p. 39). Universidad Santo Tomás.

Oficina de las Naciones Unidas Contra la Droga y el Delito (UNODC) (2016). *Informe mundial sobre las drogas. Las drogas, la delincuencia y la violencia*. UNODC.

Pérez Gómez, A., Ruiz, J. I., Valencia, J. E. y Rodríguez Sickert, C. (2008). *Fraciones atribuibles en las relaciones entre crimen y drogas en Colombia*. Ministerio del Interior y de Justicia de Colombia.

Red de Solidaridad Social - Acción Social (2010). *El camino recorrido. Diez años de Familias en Acción*. DNP.

Restrepo, D. (1991). Transformaciones recientes en América Latina, la descentralización: mito y potencia. *Cuadernos de Economía*, 16.

Revista Semana (2012, 8 de noviembre). La propuesta traba de Petro. *Semana*. <http://www.semana.com/nacion/articulo/la-propuesta-trabada-petro/262761-3>.

Revista Semana (2016, 16 de abril). El indignante hallazgo sobre la alimentación escolar en el Caribe. *Semana*. <http://www.semana.com/home/galeria/contraloria-mala-alimentacion-escolar-en-atlantico-cordoba-la-guajira-cesar-y-atlantico/469865>.

Sánchez, R. D. (2005). *Seguridades en construcción en América Latina y enfoques de seguridad en Colombia*. Universidad el Rosario.

Schatz, E. y Nougier, M. (2012). *Salas de consumo de drogas: evidencias y prácticas*. Consorcio Internacional sobre Políticas de Drogas. <http://>

[webalibre.com.ar/demos/intercambios2/wp-content/uploads/2013/01/IDPC-Briefing-Paper\\_Drug-consumption-rooms\\_SPA.pdf](http://webalibre.com.ar/demos/intercambios2/wp-content/uploads/2013/01/IDPC-Briefing-Paper_Drug-consumption-rooms_SPA.pdf).

- Scherz, T. (2015). *Los profesores y la pasión por educar*. Gráfica Nueva.
- Secretaría Distrital de Salud (2013). *Informe auditoría especial a centros de atención móvil a la drogadicción*. SDS.
- Sen, A. (2011). *La idea de la justicia*. Temis.
- Sennet, R. (2009). *El respeto: sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Anagrama.
- Singer, P. (2012). *Salvar una vida. Cómo terminar con la pobreza*. Katz Editores.
- Zapata, J. (2009). *Coordinación y gestión territorial de la política social en Colombia*. Cepal.

## Formación del artista en la obra *El arte como experiencia* de John Dewey\*

Alexander Aldana-Piñeros\*\*

### Resumen

Para el pensador norteamericano John Dewey, el arte no debe considerarse como un producto aislado creado por individuos reverenciados como superiores, especialmente por la tradición clásica y romántica. Debe ser entendido, más bien, como un resultado de las diferentes relaciones y tensiones del organismo humano con su medio (natural o cultural), lo cual conduce, necesariamente, a identificar el acto artístico como un ejercicio formativo de las cualidades personales del artista en reciprocidad con el ámbito de las relaciones sociales en el que se desarrolla. Así, la experiencia estética del artista radicaría, no en un estatus humano distinto, sino en una mayor complejidad, desarrollo y perfección de las experiencias ordinarias que se intensifican, ensanchan y concentran en la obra de arte.

*Palabras clave:* arte, experiencia, artista, sensibilidad, espontaneidad, ensanchamiento.

---

\* Artículo producto de las reflexiones dentro de la asignatura Filosofía del Arte, Departamento de Humanidades, Universidad Católica de Colombia.

\*\* Magíster en Filosofía, Pontificia Universidad Javeriana; grado en Conocimientos Académicos en Bellas Artes, Academia ESDIART; licenciado en Filosofía, Universidad de San Buenaventura. Docente e investigador del grupo *Philosophia Personae*, Departamento de Humanidades, Universidad Católica de Colombia.  
<https://orcid.org/0000-0001-8087-8283>



## Introducción

La lectura de *El arte como experiencia* ha resultado interesante, no solo por tratarse de un texto sobre estética, sino por las sugerentes críticas a la tradición clásica y romántica –acaso, las más poderosas en lo que a teorías del arte se refiere– y, en general, a todo tipo de filosofía del arte que resulte esotérica, metafísica y prescriptiva, y que intente separar la experiencia vital y cotidiana del organismo humano con relación a su medio, tanto natural como social. Igualmente, ha resultado inquietante la continua confrontación con la imagen habitual del arte y, muy especialmente, con la del artista, sostenida a lo largo de todo el texto.

De esas insinuantes y productivas “beligerancias” ha nacido, también, una idea que señala que los elementos esenciales que caracterizan a un artista, según la visión de Dewey, pueden ser aplicados, naturalmente, a procesos de formación de la persona, en la medida que implican acciones de compromiso, disciplina, autorreflexión y perfeccionamiento, no solo aplicadas a nivel individual, sino que trascienden al ejercicio de la alteridad social. Asimismo, esta reflexión fue alentada por una serie de cuestiones nacidas en el desarrollo de la asignatura de Filosofía del Arte, del Departamento de Humanidades, en varias sesiones en las que se debatió acerca del significado del arte, la belleza y el artista.

Por esto, el presente escrito se ha concentrado en determinar o rastrear en la lectura de *El arte como experiencia* algunos elementos que pudieran señalar “el modo de ser” de un artista, al tiempo de reconocer el carácter y sentido de su acción artística e intención estética en el proceso de formación de su propia persona y como elemento educativo de la sociedad en general.

### **La formación del artista en *El arte como experiencia***

En primer lugar, es necesario delimitar la noción de artista, para luego dotarla de una serie de elementos o condiciones fundamentales. Si bien Dewey no dedica ningún capítulo específico a la determinación del artista, sí pueden rescatarse algunos pasajes donde tal caracterización es evidente. De hecho, la clave de entrada al tema responde al problema de restringir la experiencia y creación artísticas a ciertos detentadores, aspecto que, para Dewey, propicia la separación entre el arte y la experiencia cotidiana. Intención, por demás, equivocada puesto que “para crear la obra, la criatura viva ha entrado en contacto con su entorno, ha transformado una materia prima, y ha pasado por una serie de energías y situaciones, producto de la continua acción” (Montenegro, 2014, p. 97). De tal escisión resulta un desconocimiento, una falta de relación de las personas ante las obras de arte, de las que se alejan al considerarlas ajenas, y las empujan a no tomar sus experiencias como fundamentalmente estéticas y verlas como netamente descriptivas y procedimentales (captación de datos de los sentidos ordenados por su razón) sin ser significativas ni enriquecedoras.

Tal separación viene dada por las ideologías que entronizan al arte, situándolo en un reino de esencias puras –cosas etéreas– que no tiene que ver con la experiencia del organismo ante su medio, producidas por seres especiales –¿superiores?–, llamados artistas, poseedores de disposiciones únicas e intransferibles cada vez más alejadas de la experiencia común, más cuando son alentados por críticos y especialistas que hacen de la experimentación, participación y deleite del arte una especie de “rito iniciático” y no como un deleite social, propiamente humano. De ahí el descontento de Dewey ante las posturas que impone:

... el carácter elitista tejido por la sociedad en torno al arte. El pensador, criticaba incisivamente la forma en que este se había quedado encerrado en los museos, solamente para una pequeña élite de eruditos. Paralelamente,

producto de dicho fenómeno, las artes, sobre todo las del tipo ornamental, se convierten entonces, en una mercancía, producto del consumismo. (Montenegro, 2014, p. 98)

Esto es ampliado por una serie de ideas culturales, educativas y económicas que hacen que el arte no forme parte constitutiva de la vida de las personas y que, al contrario, se considere como una actividad artificial y distante, cuya significación resulta ininteligible. Reconocemos la distorsión de tales intenciones que, aun así, parecen imponerse en nuestra sociedad y su visión del arte y la experiencia estética, las cuales ignoran el hecho que muestra que las experiencias cotidianas tienen una doble potencia, primero estética (perceptible, sensible, ejecutable) y, luego, artística, en tanto obra que realiza todo el caudal experiencial del ser humano concreto. Es necesario reconocer esto, para poder entender que:

Consecuentemente, la experiencia posee una cualidad estética. Dewey plantea primero la diferencia entre arte y estética, siendo el arte el producto final elaborado por el hombre y materializado finalmente en lo que se ha dado en llamar la “obra de arte”. Por otra parte, la estética está relacionada con aspectos “psicológicos”. Esto es, lo que está al interior del individuo en su mente y en su cuerpo: su sentimiento, su imaginación, su criterio consciente o inconsciente para discernir lo que es o no es bello y, además, su capacidad cognitiva. (Montenegro, 2014, p. 96)

De esta manera, se tiende a desconfiar de la noción clásica de artista, del talento, el genio, el virtuosismo y de cualquier elemento de individualidad elevada que establezca separaciones jerárquicas tajantes e insondables. No obstante, Dewey no puede dejar de reconocer una especial disposición en aquellos llamados artistas, que denomina: *espontaneidad*. Pero, tal espontaneidad del artista en el proceso de creación y en la experiencia estética no se entiende como la genialidad individual, sino como el resultado de largos procesos de actividad relacional que permiten “recobrar la continuidad de la experiencia estética con los procesos normales de la vida” (Dewey,

2008, p. 11), y que surgen a partir de una plena significación de la experiencia ordinaria. Con esto, la obra de valor artístico es fruto de una depuración y perfección: de la obtención de una experiencia más lograda e integral nacida de las experiencias más vitales y comunes.

De lo anterior se entiende que existen, por lo menos, dos fases o momentos en la experiencia que son propicias para una inicial caracterización del artista. La fase primaria o inaugural de la experiencia estética se entiende como el *reconocimiento*, dado en la interacción del organismo con su medio, es decir, que la obra de arte se concibe como un *proceso*, pues, en sentido estricto, para Dewey, como señalan algunos de sus estudiosos, “la naturaleza de la experiencia estética debe ser buscada en un proceso, más bien en la consumación de un proceso” (Campeotto y Viale, 2017, p. 143). Así pues, este proceso consumado ha de nacer de la vida común de las personas y las sociedades e integrarse a las formas de su vida colectiva (planos político, económico, moral, religioso, educativo, cognitivo y cosmológico) que, generalmente, se entienden como (súper) estructuras autoconstituidas y separadas del mundo personal cuando, en realidad, son otro momento de esa actividad humana en busca de la realización o consumación de sus fuerzas y energías más fundamentales. Como señala ampliamente Dewey (1991, pp. 395-398), luego de esta fase primaria de participación e integración de los diversos modos de experiencia, que de por sí implica un alto grado de inteligencia y sensibilidad, existe una segunda fase de la experiencia estética aún más compleja, que consiste en el desarrollo y la perfección de esas experiencias ordinarias, intensificándolas, ensanchándolas, para darles concentración y completitud en la obra de arte.

Ante esto, debe decirse que la tarea de transformar la materia prima de la experiencia, valiéndose de continuas reelaboraciones, a fin de obtener una expresión artística, resulta un proceso sumamente

difícil. Ahora, vale preguntar ¿quién ha de hacerlo? Se creería que el artista, por esa espontaneidad que antes se mencionaba, pero, especialmente, porque es entre las personas la más dotada para realizar el esforzado proceso de consumación de la experiencia común en una obra de valor artístico, no por su superioridad técnica, por sus dones arcanos o la inspiración de la musas, sino por una especial disposición, señalada así: “Lo que a muchos de nosotros nos falta para ser artistas no es la emoción primigenia, ni tampoco la mera habilidad técnica para la ejecución, sino la capacidad para elaborar una idea y una emoción vagas, en términos de un medio definido” (Dewey, 2008, p. 86).

De lo anterior se deriva que “un artista, en comparación con sus prójimos, es una persona no solamente dotada de poder para la ejecución, sino además de una sensibilidad inusitada para las cualidades de las cosas. Esta sensibilidad también dirige sus actividades y trabajos” (Dewey, 2008, p. 57). Tales criterios pueden hacerse aún más dramáticos, pues en el desarrollo de la lectura se ha percibido una esperanza en la inteligencia y sensibilidad de la *gente común*, que pareciera indicar que Dewey no ha tenido lo suficientemente en cuenta que así como el organismo viviente se ve enfrentado a peligros y realidades hostiles, por cuya presión, conflicto y oposición termina destruido, del mismo modo las criaturas humanas se ven doblegadas por el peso de la dificultad y la oposición, sin poder aprovechar los intercambios y las interacciones con su ambiente natural y social, para ensanchar su experiencia. Lo que pretende decirse es que, como muchos seres de la naturaleza, los seres humanos no *sobreviven* a la relación de oposición con su medio: no alcanzan a depurar, superar y transformar las tensiones de su vida en una obra de arte.

Entonces, algo se ha dicho en torno a lo que puede ser un artista: no separado de la experiencia, temas y materiales comunes, dotado con una sensibilidad e inteligencia especiales, lo que indica que no

todos son artistas pero que no deben estar excluidos de la creación, los medios, los modos de expresión y la experiencia de estos. Para referirnos específicamente al caso de las artes plásticas debemos reconocer que el ser humano tiene que aplicar “todas sus energías (a través de procesos cognitivos y perceptivos visuales), las cuales al entrar en contacto con los materiales (color, superficie, materia prima para esculpir), producen la respectiva obra –el cuadro o la escultura– consumando así la experiencia” (Montenegro, 2014, p. 101). En este sentido, el artista sería aquel que conduce con mayor éxito las fuerzas de la experiencia a su cumplimiento integral o consumación, pero para tal proceso de perfección existirían, como es lógico, algunas condiciones y características.

En esta instancia, es necesario enunciar algunas de las características exaltadas por los artistas para la plena comunicación de la experiencia, dentro de las que destacan: la facultad para integrar las condiciones diversas de la experiencia, la cualidad para la crítica y la experimentación y, finalmente, la habilidad para generar la idea de una continuidad en la cultura humana. Seguidamente se procurará explicar esta nomenclatura general.

El artista, tanto en su creación como en su experiencia, debe obrar integrando mente, cuerpo, pensamiento, sentimiento, imaginación, volición, práctica y todos sus planos vitales. En este punto vale recordar la interconexión dada por Dewey al hablar del concepto mente, así: “En resumen, la palabra en inglés “to mind” denota una actividad intelectual, notar algo; afectivo como cuidar y querer, y volitivo, práctico, que obra de un modo intencional” (Dewey, 2008, p. 298). Evidentemente, solo se puede estar de acuerdo con esta idea cuando sugiere que la separación al interior del hombre de todos estos planos sería una completa sandez, especialmente la separación constante entre las “cualidades internas” como pensamiento, imaginación y sentimiento, de las “operaciones externas” del cuerpo: los actos de los sentidos, lo sensual, lo sensible. Sin embargo, parece

ser que la tradición filosófica –en ciertas ocasiones– ha pretendido realizar tal escisión de la experiencia estética y la experiencia cotidiana, en especial, cuando atendemos a que existen posturas “que han potenciado la presencia –y persistencia– de los dualismos Experiencia-Razón y Experiencia-Naturaleza que Dewey critica” (Carreras, 2016, p. 71).

Bien decía Schopenhauer: “no somos una cabeza alada sin cuerpo” (2000, p. 90), en la medida que la mente se *afirma* en la realidad gracias al cuerpo, es decir, se relaciona íntegramente con su medio a través del movimiento de este. Podemos decir ahora, siguiendo a Gilbert Simondon (2007), que el artista, en la realización técnica de su obra, transforma o traduce la experiencia, los contenidos, impulsos –*impulsiones*, en palabras del francés– y voliciones de su mente en el *gesto* (pp. 132-133) realizado por la acción específica de su cuerpo, en su *medio de expresión*. Así, el pintor, con su pincel o espátula, comunica por su medio técnico la relación de sus órganos y la interacción con su ambiente mediante la ejecución de ciertos movimientos: pinceladas o empastes sobre una superficie. El movimiento natural del brazo se continúa en los medios de ejecución, en este caso: “La pintura es el resultado integral de su interacción, la contribución de la mente a través del organismo” (Dewey, 2008, p. 283).

La función del arte consiste en unificar, rompiendo las distinciones convencionales de la experiencia, y a la vez desarrollando la individualidad, sin aislamiento y utilizando sus oposiciones para construir una personalidad más rica. No se puede caer en el peligro de creer que el valor estético es proyectado por la mente a los objetos ya que ambos son indivisos en la experiencia. Los datos psicológicos no pueden verse como añadidos a la experiencia, como impuestos a un objeto vacío por un sujeto de conocimiento y percepción activo. Todo acto de la mente y el sentimiento deben integrarse en la experiencia, no separar la mente del cuerpo, el pensamiento de la acción,

los objetos artísticos de la vida cotidiana, lo bello de lo útil, dado que en la integración se evita la unilateralidad y la imposición. En este sentido, la misma obra de arte es integración de fuerzas personales, sociales y técnicas; esto podemos observarlo especialmente en un caso tomado de las artes plásticas en el que se reconoce que: “No solo se requiere de una importante intervención de la inteligencia para la interpretación del color y de sus posibles combinaciones, sino también de una agudeza visual a nivel de percepción. También el receptor aunque no como el artista (el pintor), necesita de cierta sensibilidad a nivel visual” (Montenegro, 2014, pp. 100-101).

Específicamente, al hablar de la integración que debe cuidar el artista en su accionar, surge el problema, heredado de la tradición filosófica, y ciegamente adoptado por las artes, de separar *forma y materia*, para dar a la primera el papel rector y ordenador, como la esencia que determina a una materia caótica, desordenada, mero habitáculo expectante ante la forma, cuando, al contrario, la forma y la materia se integran. Expliquemos esto. La forma se entiende como organizadora del material de la experiencia en materia del arte, pero no como una predeterminación fija e inamovible, sino en términos de relación: directa, activa, dinámica, rítmica y energética que atiende a los conflictos de las cosas entre sí, a sus juegos de atracción y repulsión. Así, la relación de materia y forma no es jerárquica-dependiente, es la adaptación mutua de diferentes partes, por lo cual, en la obra de arte, constituyen un conjunto: se ligan mutuamente modificando su valor de acuerdo con las demás partes del todo completo. Esto es claramente un corolario de la necesidad de experimentar la vida misma con percepciones completas y unificadas. Es pertinente recordar aquí una clara idea de Dewey, traída por una comentarista, que enfatizaba en la disputa “–contra los racionalistas– que la experiencia no se reduce a un estado de conciencia claro y distinto, ni tampoco –como pretendían los empiristas– es meramente un asunto de conocimiento, sino que ahora



aparece como una relación entre el ser vivo y su entorno físico y social” (Carreras, 2016, p. 72).

Se considera aquí que el artista con su obra ya establece una crítica a los *estándares*, *cánones* o *dogmas* artísticos, sociales, políticos y culturales tradicionalmente impuestos, pues establecen “mejores criterios para examinar las obras de arte en general como modos de la experiencia humana” (Dewey, 2008, p. 350). En este sentido, el arte también realiza la fuerza de la crítica que no está en la corrección del sistema estético, sino en la depuración de las herramientas con las cuales las personas experimentan, perciben y juzgan el conjunto de experiencias, sean o no estéticas, de sí mismas y de su realidad sociocultural, para que puedan *gozarse* en ellas, reconociendo que no son una banalidad ni tampoco una especie de cualidad lejana y trascendente. Atendemos a esto:

Un lujo vano se refiere a algo que no es estrictamente necesario para vivir. Para Dewey, en cambio, la experiencia estética es una necesidad vital. La idealidad trascendente, en tanto, se refiere a algo que inevitablemente está fuera de la experiencia, usualmente concebida en este formato: la experiencia ordinaria es pedestre, baja, etcétera; en cambio, la experiencia estética y el arte son sublimes. (Campeotto y Viale, 2017, p. 143)

En el texto se evidencia una reacción común ante los objetos artísticos y ante la experiencia estética que les da vida que, nuevamente, resultaría equivocada y dicotómica, pues el arte y las experiencias estéticas que le animan no son ajenos a la vida del organismo humano ni están posadas en algún *εἶδος* accesible solo a inspirados y superdotados, o dominados por élites cultas y oligárquicas. Sumado a esto, los objetos y materiales artísticos no se podrían someter a una catalogación jerárquica que indique su dignidad o indignidad, ya que no existen objetos materiales ni temas esencialmente artísticos, gracias a la ausencia de contenidos prefijados o modelos estrictos por seguir. Irónicamente, al tener el arte la capacidad de criticar, desacralizar y también reivindicar y dignificar objetos, temas,

métodos y materiales, sufre la crítica y censura moral de la sociedad, en el cuerpo de la llamada *crítica judicial* que establece normas, reglas, modelos, prescripciones que determinan qué es arte y qué no lo es, de modo tal que aquellos que salen del modelo impuesto por la tendencia actual o por cualquier oscuro motivo, son censurados, vapuleados, denunciados o, lo que es peor, ignorados, silenciados y excluidos.

Así, el artista tiene al menos dos opciones: no ceder a la presión y la reprobación, y consumir las fases de experiencia en la obra acabada, sincera y original, para terminar como un aislado y excéntrico, o, relegarse a la imitación o reproducción de las obras que siguen las prefiguraciones artísticas más famosas y comerciales de su tiempo. Es sobresaliente en este punto el hecho de que los grandes maestros han tenido una especie de espíritu combativo y revolucionario al oponerse a los modelos y reglas establecidos con la madurez y ampliación de sus ideas, sentimientos, percepciones, materiales, técnicas, en fin, con el despliegue de sus medios expresivos plenamente individualizados. Es claro para ellos que al desarrollar nuevos modos de experiencia artística aparecen nuevas problemáticas en la interacción de la criatura con su entorno que exigen formas novedosas de expresión, por eso en sus obras se liberan energías antes innecesarias, inexistentes, agarrotadas o inertes. Por esto es que las primeras agitaciones de insatisfacción y las promesas de un futuro mejor son dadas por el arte (Dewey, 2008, pp. 340-343).

Sabemos que los artistas se expresan por medio de las técnicas que se manejan en su tiempo, y que de ser estas insuficientes se han visto impulsados a la aventura de hallar nuevos medios expresivos desarrollados mediante el juego de la experimentación continua. En este momento aparece un elemento que acaso será uno de los más importantes rasgos definitorios de un artista: el ser un *experimentador nato* (Dewey, 2008). La asociación de tan vital característica del artista con su función crítica no es fruto del azar, pues, si el ejercicio

crítico busca el perfeccionamiento de la percepción y el ensanchamiento cualitativo de los criterios para abordar la experiencia estética, entonces, el ejercicio que habrá de acomodarse mejor a su empeño será la ininterrumpida reelaboración. Por tanto, para Dewey, “el artista tiene que ser un experimentador, porque tiene que expresar una experiencia intensamente individual a través de medios y materiales que pertenecen al mundo común y público” (p. 162), abriendo nuevas alternativas a la experiencia y proponiendo avances técnicos, artísticos y estéticos.

Cuando el artista se preocupa por descubrir las posibilidades de un material, de un tema, problematiza su obra, su quehacer, lo cual constituye una reflexión y su experiencia, si bien estética, se reviste de carácter intelectual (Hook, 2000, pp. 140-144). Así, el pintor reflexiona mediante su medio técnico y expresivo, establece un ejercicio de pensamiento y análisis de la realidad, solo que las herramientas de tal forma particular de entender, explicar y pensar son colores, líneas, volúmenes, texturas, tonos, perspectivas.

De este modo, los elementos propios de la composición pictórica, por ejemplo, se ven transformados en símbolos, entendidos como cualidades del pensamiento cuya pretensión es la reeducación de la percepción ante las obras de arte, que auxilian al espectador en el difícil proceso de ver y entender, de experimentar los valores de la obra como un todo, y lo capacitan en experiencias más completas e intensas, para poder captar, como sugiere Dewey, “la plena importancia de una obra de arte cuando reproducimos en nuestros propios procesos vitales los procesos del artista al producir su obra” (2008, p. 367). Es deber del artista, entonces, dotar a su obra de tal forma que se convierta en material para la construcción de una experiencia adecuada en sujetos menos dotados que el creador original.

Sin embargo, se sabe que el artista no es el dueño absoluto de la interpretación, la valoración y el sentido de su obra, el único que

determina su significado y la percepción indicada para la experiencia de los demás, como bien puede pretenderlo la *crítica judicial*, y que tampoco debe verse tentado por el afán de relegar el sentido de su obra exclusivamente a sus percepciones individuales, impidiendo la experiencia común y la relacionalidad que de suyo tiene la obra de arte. Así, pues, también es un compromiso del artista alejarse de la crítica efectista que se construye sobre ejercicios propositivos netamente subjetivistas y emotivistas.

De todas maneras, el material con que se expresa la obra no es de uso estricto del artista, ya que existe y es común, pero es la expresión del individuo que, al jugar con la materia, la transforma en su obra personal. El material es de todos, pero la manera de decir, las intenciones y los modos de expresión son individuales. Esto es evidente al observar que el mismo tema es tratado de diversas formas por distintos artistas y en diferentes épocas, sin ser una restricción o imposición externa que coaccione las ideas, los sentimientos y los medios de ejecución.

## Conclusiones

El hecho de integrar la experiencia estética de las personas con sensibilidad artística a los aspectos biológicos y culturales que se tienen en tanto organismo humano constituye para el pragmatismo de John Dewey un elemento principal para que cada individuo participe del universo del arte, pero entendiendo este como una manera de ensanchar sus propias experiencias vitales, ya que:

Según Dewey, es urgente y necesaria una “reconstrucción” de la filosofía y dicha reconstrucción pasa, precisamente, por la superación del error inicial de la filosofía tradicional: haberse situado fuera del campo de la experiencia –no solamente fuera de la experiencia social, sino también fuera del campo de la experiencia personal e individual. (Carreras, 2016, p. 70)

Con esto, la experiencia cotidiana es reivindicada por Dewey, de lo cual se deriva que una de las mayores responsabilidades de los artistas –y de hecho de todo ser humano– sería establecer una comunidad humana basada en la participación de experiencias comunes que los hiciera cada vez más cercanos, pues, como dice Dewey: “que el arte une al hombre y a la naturaleza, es un hecho familiar. El arte hace también a los hombres conscientes de su comunidad de origen y destino” (2008, p. 306). Esto se entiende al preguntar ¿cuál es el papel del arte en la civilización?, ya que puede contestarse que el arte de una civilización es el medio más efectivo para entender a la civilización misma, en la medida en que la experiencia estética es más que estética: nos dice cosas de la sociedad en que acaece, y, en general, influencia otros modos de experiencia, se interconecta con las ideas de la cultura, la educación, las tradiciones e instituciones vividas.

El arte es un medio por el cual penetramos, con la imaginación, la razón y las emociones, en otras formas de experiencia anteriores, extrañas y remotas, enriqueciendo y ampliando la significación de la experiencia actual. Se abre con esto la posibilidad de una comunicación genuina mediante el arte, puesto que este es un modo más universal y efectivo de comunicación que el habla o la escritura, por establecer una comunidad de experiencia. Al reconocer las diversas manifestaciones de las culturas anteriores y actuales, se nos ofrece un sentido de historicidad humana para comprender las claves de la civilización y experimentar algunos elementos de su experiencia (Hook, 2000, p. 145). El arte expresa las actitudes más propias e intensas de una época, por lo que es una forma de comunicación y participación universal entre los individuos y las individualidades colectivas, que permite hacer profundas transformaciones en nuestras relaciones sociales y mejorar la calidad de la experiencia humana y de los modos de vida. El artista nunca puede estar ciego a la existencia y su voz retumba como eco de la experiencia en la historia humana.

## Bibliografía

- Campeotto, F. y Viale, C. M. (2017). Educación y arte. Acerca de John Dewey. *Cuestiones de filosofía*, 3(21), 135-164.
- Carreras, C. (2016). John Dewey: "En el principio fue la experiencia". *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 21(72), 69-77.
- Dewey, J. (1991). *The Later Works* (vol. 16). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Hook, S. (2000). *John Dewey. Semblanza intelectual*. Paidós.
- Montenegro, C. (2014). Arte y experiencia estética: John Dewey. *Revista Nodo*, 9(17), 95-105.
- Schopenhauer, A. (2000). *El mundo como voluntad y representación*. Porrúa.
- Simondon, G. (2007). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Prometeo.



*Sapientia aedificavit sibi domum*

Editado por la Universidad Católica de Colombia  
en agosto de 2021, impreso en papel propalibros de 75 g,  
en tipografía Palatino Linotype, tamaño 11 pts.

Publicación digital  
Hipertexto Ltda.

Bogotá, D. C., Colombia



## 6

Esta obra recoge una selección de artículos producto de investigaciones prácticas y reflexiones teóricas cuyo eje temático es la relación entre educación y desarrollo de la persona.

Cada capítulo muestra caminos que contribuyen a alcanzar la plenitud humana personal tanto en el ambiente familiar como en los centros de educación superior. Se propugna la familia como auténtica escuela de libertad y de amor en la que se desarrollan todas las dimensiones de la persona: la inteligencia, la voluntad y la afectividad.

Se presentan los pilares de un liderazgo fundamentado en las virtudes y en el perfeccionamiento de los propios talentos como medio para alcanzar la excelencia humana y la transformación ético-social. Se muestran, además, experiencias de voluntariado en el medio universitario donde se promueven procesos de formación en la virtud y la forja del carácter, se afianza la capacidad de entrega y de compasión, y se recuperan la confianza y la sensibilidad propias de lo humano.

Junto a estas reflexiones, el lector podrá encontrar una serie de sugerencias educativas, en orden al desarrollo humano integral, dentro del ámbito universitario.

